



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFH

ELIAS FESTA PALUDO

Pesquisa de Conclusão de Curso:

HABITUS DE CLASSE E CULTURA ESCOLAR

A educação entre culturas dominantes e dominadas

Pesquisa de conclusão do curso de Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Para defesa em banca composta por: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (Orientador), Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta e pelo Doutorando no Programa de Pós-graduação em Sociologia Política Marcelo Cigales.

Orientador **Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira**

FLORIANÓPOLIS, 2016

Elias Festa Paludo

**HABITUS DE CLASSE E CULTURA ESCOLAR: REFLEXOS DA
DISPUTA SIMBÓLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso considerado aprovado em 20/10/2016,
como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências
Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH

Curso de Ciências Sociais

**Prof. Dr. Tiago Bahia Losso – Coordenador do curso de Ciências
Sociais**

Banca examinadora:

**Prof. Dr. Amurabi Pereira de
Oliveira – Orientador**

**Prof. Dr. Antonio Alberto
Brunetta**

**Prof. Dr. Eduardo Vilar
Bonaldi**

**Doutorando em Sociologia
Política Marcelo Cigales**

Dedico este trabalho aos meus pais, Suzana e Zelindo, aos meus irmãos, Caroline e Giovani, e à minha namora Emanuela.

Agradecimentos

Poderia eu agradecer somente aqueles que me acompanharam na construção de tal empreendimento pessoal que foi o Trabalho de Conclusão do Curso. Porém, essa construção não cabe apenas ao ano de 2016 ou ainda de 2013 – ano de meu ingresso na UFSC – até o presente momento. Esta etapa nada mais é do que a formação contínua da minha pessoa, cuja composição se faz de todas aquelas pessoas queridas, e também das não queridas, mas que passaram de alguma forma pela minha vida.

Dentre todas estas pessoas, as quais dedico com atenção e carinho este trabalho, quero de forma especial agradecer aos meus pais, Suzana e Zelindo, que deram tudo de si para que eu pudesse chegar aqui. Juntamente aos meus pais, quero agradecer aos meus irmãos de sangue, Caroline e Giovani, e ao meu irmão do peito Lucas, por todo apoio que me deram. Não poderia deixar de agradecer à Emanuela pelo porto seguro que mostrou ser para mim ao longo da minha graduação.

Evidentemente, agradeço também à todos os meus colegas, professores e técnicos desta Universidade que me acolheu e proporcionou-me incríveis momentos, amizades e aprendizados. Lembro, ainda, especialmente dos colegas do NEJUC e aos professores Amurabi que aceitou orientar-me e o fez, acredito eu, de forma exemplar, e Brunetta que em muito contribuiu com sua partição na banca de qualificação do projeto.

Por último e não menos importante (desculpem-me pelo clichê chavão), agradeço ao Centro Educacional Paulo Freire (fictício), todos seus profissionais e todos seus educandos que abriram suas portas para que fosse possível a realização da presente pesquisa.

Relembrar e agradecer todas as pessoas que estiveram direta ou indiretamente envolvidos na minha formação enquanto acadêmico, profissional e, fundamentalmente, como pessoa, é de fato uma tarefa muito especial, particular e, sobretudo, fundamental.

Muito obrigado.

Far-me-ei, por entre os conhecimentos, desolado
Para alcançar-te na profundidade
Da mais rasa ignorância
Com as incertezas da mais completa segurança

Lista de siglas e abreviaturas

CEC – Centro Educacional Católico;

PIB – Produto Interno Bruto;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

MEC – Ministério da Educação;

OCDC – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico;

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;

RCCS – Rede da Congregação Católica de Solidariedade;

SED – Secretaria Estadual de Educação;

EM – Ensino Médio;

EF – Ensino Fundamental;

EB – Ensino Básico;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;

NEJUC – Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea.

ÍNDICE

Capítulo I	8
1. Introdução	8
2. Apresentação	9
2.1. Os processos históricos da educação brasileira	10
2.2. Construção histórica das comunidades do Monte Belo e Nova Esperança	12
2.3. Problemática	16
2.4. Justificativa	19
2.4.1. Das experiências pessoais ao desenvolvimento acadêmico	20
2.4.2. Uma introjeção da prática no campo acadêmico	21
Capítulo II	24
3. Fundamentos epistemológicos da cultura escolar	24
3.1. De Bourdieu às disputas simbólicas	24
3.2. O conceito de cultura escolar	30
3.3. Metodologia	36
3.3.1. Objetivo geral das entrevistas semiestruturadas	39
3.3.2. Objetivos específicos das entrevistas semiestruturadas.....	39
3.3.3. Justificativa	39
3.3.4. Metodologia das entrevistas	40
Capítulo III	42
4. Habitus de classe: a violência como referencial simbólico	42
5. (Re)organização das práticas e normas escolares	46
5.1. Os desafios e estratégias da nova gestão	50
6. Disputa simbólica: os reflexos da cultura escolar	55
7. Considerações finais	61
8. Referências bibliográficas	63
9. Anexos	67

Capítulo I

1. Introdução

A violência é um fator constante em espaços socialmente vulneráveis. Muitas vezes essas violências possuem um caráter físico, como presença do narcotráfico combatido brutalmente pela polícia (mas não por políticas públicas), entre muitas outras manifestações da violência. Contudo, existem também outras formas de expressão destas agressões ao indivíduo, como a naturalização da pobreza e constrangimento pela condição subumana. Estes aspectos dizem respeito a violência de ordem simbólica, a qual tem papel central neste projeto quando cotejada e observada a partir da educação.

Desta forma, o presente trabalho será construído a partir da análise dos impactos do processo de escolarização em duas comunidades periféricas e marcadas pela pobreza e violências, como as supracitadas. Sendo que uma das comunidades é de origem quilombola, datada do início do séc. XX e com traços culturais bem definidos. Em suma uma comunidade guetificada. A outra comunidade, que surgiu ao longo dos anos 1980, possui características mais abertas, sendo constituída por migrantes majoritariamente brancos que buscam na cidade grande uma oportunidade de ascensão. Ou seja, é uma comunidade de transição.

Contudo, o processo de escolarização observado é sobre a transição de uma escola antes gerida pelo estado e, então, passada para uma congregação católica, a qual altera o projeto político pedagógico e sua execução. Mudança que afeta a estrutura docente, discente e física da escola, inferindo mudanças e repercussões também nas comunidades. Partindo disso, o presente trabalho visa compreender os impactos violência simbólica oriunda da disputa entre a cultura local, enquanto cultura de classe dominada, e a cultura de classe dominante, observando tais aspectos a partir de Bourdieu. Isto é, compreendendo a cultura escolar enquanto cultura de classe dominante, justificando então a disputa no campo simbólico e, sobretudo, indagando: a violência simbólica existente no seio escolar implica necessariamente em dominação?

2. Apresentação

A desigualdade social é um fator marcante na sociedade brasileira, que apresenta-se com uma das mais desiguais do mundo. As formas de observar tal desigualdade são inúmeras, inclusive, resgatando a trajetória da educação brasileira pode-se obter um panorama deste quadro. Logo, a questão de como a educação desempenha seu papel frente a uma sociedade extremamente desigual, redeu a problemática centra desta pesquisa, que consiste em observar as relações de classe presentes na cultura escolar.

Desta forma, pensar os encaminhamentos do processo de escolarização nacional, implica em inúmeros fatores que se sobressaem, desde fatores históricos até mesmo políticos. Porém, há uma condição da escola que permeará toda a presente pesquisa: a cultura escolar, a qual será definida ao longo do presente trabalho. Isto é, aqui analisar-se-á os processos decorrentes da relação de uma instituição escolar específica, o Centro Educacional Católico Paulo Freire (fictício) com as comunidades atendidas, o Monte Belo e Nova Esperança (fictícios), ambas localizadas na região de morros nas margens do centro de uma cidade brasileira. Contudo, por questões éticas, uma vez que a presente pesquisa envolve duas gestões distintas da mesma escola, profissionais da educação, moradores e estudantes, admitiu-se a necessidade do anonimato, usando pseudônimos e nomes fictícios para preservar todos os envolvidos, sendo eles as próprias comunidades, o corpo docente e discente daquela instituição escolar e os demais. Desta forma, dar-se-á o nome de Centro Educacional Paulo Freire (fazendo uma singela referência e homenagem ao grande pedagogo pernambucano) à instituição escolar, e as comunidades possuem seus nomes trocados por outros fictícios ao longo de todo trabalho, sendo eles Monte Belo e Nova Esperança.

Tais comunidades, ainda que plurais em seus traços, apresentam situações de vulnerabilidade social, são expostas ao narcotráfico, bem como inúmeras outras violências. Para tanto, far-se-á presente e necessária, também, aqui, uma breve apresentação das formas e propostas assumidas pela escolarização brasileira ao longo do séc. XX. Pois, a narrativa que inaugurará nossa abordagem será a universalização do acesso ao ensino básico.

2.1. Os processos históricos da educação brasileira

Tratando-se da abordagem sobre a cultura escolar, pode-se reduzi-la, inicialmente, como uma característica puramente educacional. Ou seja, práticas e normas presentes apenas no cotidiano escolar e sem maiores implicações. Porém, além de um fator presente e relacionado ao processo de aprendizagem, a cultura escolar apresenta-se como determinantes na relação educando-escola, isto é, se faz fator de distinção entre as práticas sociais e escolares, desta forma, consequentemente, faz distinção entre os indivíduos que circundam e ou frequentam a escola. Ou seja, cultura escolar diz respeito a inclusão ou exclusão no seio escolar.

Porém, para compreender como a cultura escolar pode determinar a inclusão ou exclusão escolar do indivíduo, bem como compreender os mecanismos que levam a distinção das práticas e normas sociais e escolares, é fundamental identificar os processos educacionais brasileiros, a partir de um prisma histórico, afim de contextualizar as formas atuais da escola, pois observar as exclusões internas à escola pressupõe o acesso, o qual nem sempre fora regra no Brasil. Desta forma, analisar-se-á a educação brasileira a partir do século XX. Em 1900 a taxa de analfabetismo era de 65,3%, número que em 1920 manteve-se em 65%. Porém, em 1950 reduziu-se para 50,6% e em 2000 a taxa de analfabetismo bateu em 13,6%¹. Este progressivo avanço se fez, sobretudo, pela universalização do acesso ao ensino fundamental que, em 1996, foi declarado obrigatório. Por sua vez, a universalização e, anterior a isso, o avanço progressivo no acesso, deu-se também pela urbanização e industrialização nacional que, muitas vezes requeria maior capacitação da mão de obra, ou maiores necessidades da cidade.

Todavia, o olhar ao processo de universalização do ensino no Brasil, remete-se à uma importante análise sobre os mecanismos de exclusão do processo escolar. Isto é, a expansão massiva da escolarização caracterizou uma mudança, pois

¹ ROCHA, Idnelma Lima. O ensino fundamental no Brasil – Uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf (Último acesso em 26/04/2016).

Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono (OLIVEIRA, 2007, pp. 671)

Assim sendo, os mecanismos de exclusão *da* escola e ou *na* escola mostram-se constantes, sendo pela ausência da escola ou pela sua dinâmica de existência. Bem como a universalização do ensino fundamental, houve na última década um progressivo aumento dos investimentos em educação. Os investimentos nesta área saltaram de 4,5% do PIB em 2005 para 6,6% do PIB em 2013, segundo INEP/MEC e OCDE. Porém, desde a expansão do acesso ao ensino, da alfabetização de massas até os significativos aumentos no orçamento educacional não implica, ainda, na garantia de conclusão ou aproveitamento do processo de escolarização. Da mesma forma como a exclusão na escola é vista por Oliveira, também são explicitados no relatório do IPEA estas carências ao longo da escolarização:

Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% saem com diploma. (IPEA, 2006, p. 129)

Neste ponto, vale ressaltar as desigualdades que antecedem a instituição escolar, sendo fome, miséria, etc. como entraves para a extensão dos impactos que podem ser gerados pela educação. Porém, não só os contextos devem ser pensados para otimizar a experiência escolar, mas, sobretudo, devem ser estrategicamente elaborados mecanismos de uma educação universal, entretanto, não universalizadora. Isto é, o processo pedagógico de uma instituição educacional rural deve ter formatos distintos de uma instituição educacional urbana, bem como as divisões de acordo com o espaço. Deve-se pensar a partir da posição de classes dos grupos atingidos pelas escolas. Mais uma vez, a escola ascende como uma prática coerente com as realidades em que está

inserida, ou seja, a necessidade da cultura escolar correlacionada com o contexto para a estabilidade e significação da instituição.

Contudo, o que se vê não é exatamente um modelo escolar maleável e que encaixa-se nas realidades, mas um modelo que força as realidades, contextos sociais, grupos e comunidades a encaixar-se da dinâmica institucional escolar. A questão da correlação de forças entre a cultura da comunidade com a cultura escolar, encontra-se ilustrada no atual Centro Educacional Católico Paulo Freire, localizado na região de morros nas margens do centro de uma cidade brasileira.

Assim sendo, a questão escolar está profundamente enraizada nas características sociais de onde se encontra. Implicando que para compreender as disposições e mecanismos escolares, se faz necessário entender e observar os processos anteriores à escola, os quais muitas vezes são fundantes de toda forma escolar. Ou seja, a sociologia da educação é em seu cerne, fundamentalmente, uma sociologia das desigualdades sociais.

2.2. Construção histórica das Comunidades do Monte Belo e Nova Esperança

Antes de prosseguir nas problemáticas educativas do CEC Paulo Freire, é necessário entender os processos sócio históricos que formaram as comunidades atendidas pela mesma, sobretudo, com enfoque na comunidade do Monte Belo, onde fica situada o Centro Educacional Paulo Freire. Pois será nesta contextualização que far-se-á possível o entendimento dos limites do presente trabalho e partir de onde configurou-se tais disposições sociais.

Para isto, iremos remontar o início do século XX, quando fora intensificado os processos de urbanização da cidade e a marcante construção da principal ponte da cidade, a qual facilitaria a constituição da comunidade do Monte Belo, a qual possui predominância de pessoas negras. Contudo, o início da comunidade deu-se a partir e fundamentalmente de dois movimentos principais.

Ambos processos, ocorreram em meados do século XX, marcados pelo final da escravidão e pelos primeiros passos de uma república oligárquica. Sendo assim, o primeiro processo é o fechamento dos

cortiços centrais, fato que, em todo Brasil, realocou as comunidades pobres, sobretudo negras, para regiões periféricas. Viu-se na cidade onde encontram-se tal comunidade, a tentativa de reproduzir rigorosamente o modelo da então capital da República, o Rio de Janeiro da *Belle Époque* (BARBOSA, 2007, pp 3). No contexto local, a região dos morros era, à época, uma região periférica ao centro da cidade, logo fora ocupado por estes grupos coagidos por remanejamento político, num ato de racismo institucional.

O segundo processo fora a vinda de quilombolas das regiões próximas, onde houve a extinção dos quilombos, além de outros negros do campo. Tal processo, que após a década de 1920, repetiu-se na década de 1950 devido ao êxodo rural e, como aponta ARAUJO(2004, pp. 4) “havia uma demanda da mão-de-obra para a construção civil, logo, algumas firmas realizavam campanhas que estimulavam a imigração dessas áreas rurais próximas para a cidade”.

Dada esta formação inicial e as condições sub-humanas vivenciadas pelos negros em todo País, a comunidade do Monte Belo em seu desenvolvimento não encontrou menos dificuldades, mas uma situação análoga a condição anterior. O que antes era uma relação de *senhor-escravo*, fora traduzida para relação entre *branco-negro* (BARBOSA, 2007, pp. 7). Eis que aqui reside um ponto crucial para entender a atualidade desta comunidade, pois

No desenvolvimento da vida da comunidade criou-se uma forma de viver caracterizada pela guetificação dos moradores, é um processo em que as relações sociais mais íntimas e pessoais se dão unicamente na comunidade. É interessante para exemplificar o entendimento dessa relação um ditado corrente na comunidade que diz “aqui se faz, aqui se casa” [...] O “fechamento” da comunidade se mostra como forma de (auto)defesa frente ao olhar do outro sempre desconfiado, com medo, frente ao olhar que despreza, que maltrata. (BARBOSA, 2007, pp. 8)

A partir deste isolamento social da comunidade, o próprio processo de escolarização foi gerido de maneira autônoma em seu princípio. Até 1978, data da construção da atual edificação, a escola funcionava, de acordo com a época, em salas de aula construídas pela própria comunidade, na escola de samba local e até mesmo em casas de

moradores. Porém, com a expansão da comunidade e das necessidades, iniciou um processo mais burocrático de gestão, mas mantendo a tradição de formados na própria comunidade retornarem como professores, como o caso de Dona Ursula (fictício), formada em 1963 e que logo começou seus trabalhos como educadora².

A tradicional instituição escolar da comunidade sofreu uma profunda mudança em 21 de dezembro de 2011: o fechamento da instituição pública para reabertura do espaço sob administração privada. Isto é, a Secretaria Estadual de Educação (SED) firmou acordo nesta data com a RCCS (fictício)³. Rede a qual é uma instituição confessional católica e atua em vários segmentos sociais. Inclusive, tal rede já estava presentes nas comunidades do Monte Belo e Nova Esperança desde 1999, por meio de dois centros sociais. Sendo um deles em cada comunidade, e especificamente na comunidade Nova Esperança ficava o espaço que veio a se tornar o local de atendimento em período integral, com aulas de dança, educomunicação, teatro, artes circenses, entre outras, de forma optativa aos matriculados regularmente no Ensino Fundamental I, que compreende do primeiro ao quinto ano e ocorre no tradicional prédio da Escola no Monte Belo.

Porém, os centros sociais possuíam uma imagem mais assistencialista, a qual transferiu-se para a escola principalmente nos primeiros momentos, ocasionando momentos até mesmo de atrito. Uma vez que representou a quebra de um serviço de assistência direcionado às comunidades para o início de um trabalho de determinado rigor. Além disso, um dos espaços usados pelo extinto centro social deu lugar ao já mencionado ensino integral. Porém, tal forma de ensino foge da metodologia convencional de ensino, sendo mais extravagante e mais aberto às influências dos educandos e de suas realidades. Desta forma, propiciando maior expressão dos educandos, seja por caracterizar disciplinas mais corporais, seja pela maior frequência de esportes. Embora seja um espaço mais aberto, o mesmo pode implicar em mais atritos e dificuldades no que diz respeito ao processo educacional,

² PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. Reportagem: Governo Colombo repassa gestão de escola pública para a iniciativa privada. Disponível em: <https://pcbsc.wordpress.com/2011/12/29/governo-colombo-repassa-gestao-de-escola-publica-a-iniciativa-privada/> Acesso em: 28/08/2016.

³ RCCS – Rede da Congregação Católica de Solidariedade.

requerendo um trabalho muito específico para a mediação entre as partes, sendo que é o espaço de maior autonomia do educando.

Contudo, a escola presente no Monte Belo atendeu e atende não apenas moradores desta localidade, mas possui em seu quadro discente jovens oriundos da comunidade da Nova Esperança, que situa-se muito próximo do Monte Belo⁴. Apesar da falta de trabalhos históricos acerca da formação e origem da comunidade da Nova Esperança, percebe-se rapidamente que, ao contrário do Monte Belo, trata-se de uma comunidade nitidamente branca. E nesta diferença entre os grupos surge um primeiro aspecto que merece atenção, pois, conforme relatado pela educadora do Centro Educacional Católico Paulo Freire,

Eu peguei uma época em que a Nova Esperança, que são mais agricultores e os mais clarinhos né, e aqui pra baixo mais o pessoal negro. Então tinha aquele próprio atrito entre eles⁵

Tais conflitos foram registrados e vivenciados pela educadora no início de seu trabalho naquela instituição, ou seja, em 2012. Desta forma, a relação conflituosa do Monte Belo com a Nova esperança pode ter origem daquela relação *branco-negro*, que traduziu o *senhor-escravo*.

Entretanto, além destes aspectos, a comunidade da Nova Esperança surgiu aproximadamente na década de 1980, composta principalmente por migrantes do oeste do estado em questão e dos estados que fazem divisa com o mesmo⁶. Sobretudo, de pessoas que vêm à capital catarinense em busca de melhores condições de vida. Porém, a partir de observações minhas no período que lá residi, há uma certa tendência mais individualista e transitória. Desde muros altos, a vizinhos que não se interagem com a mesma nitidez, por exemplo, do que é visto no Monte Belo. Mostrando-se, a partir disto, como uma comunidade menos coesa. Talvez por isso, a presença do narcotráfico naquela região é muito intensa, registrando-se muitas mortes naquela localidade.

Assim sendo, traçadas as linhas gerais da construção histórica das comunidades atendidas pelo Centro Educacional Católico Paulo Freire, vemos despontar os primeiros aspectos da problemática da presente

⁴ Anexos, Imagem 1.

⁵ BRAGA, Janaina. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

⁶ CENTRO EDUCACIONAL CATÓLICO PAULO FREIRE. Plano de ação. 2014.

pesquisa, que envolve os traços culturais, os quais são desenhados ao longo da história.

2.3. Problemática

Identificamos em documento fornecido pelo CEC Paulo Freire, o qual refere-se ao plano de ação de uma das coordenações da escola, redigido de acordo com os objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico da mesma, a seguinte narrativa

Para chegarmos onde estamos hoje, nossa caminhada passou por enfrentamentos de ordem externa e interna, como a resistência de alguns segmentos à nossa chegada, pois na comunidade correram boatos que deixavam temerosas as famílias, tais como, "a Escola Católica será particular e cobrarão mensalidades", "só estudarão crianças católicas". O que foi esclarecido posteriormente a partir de diálogos com a comunidade e as famílias dos educandos. Após esse obstáculo, enfrentamos a reestruturação do espaço físico, que estava muito deteriorado. No que se refere ao desenvolvimento pedagógico dos educandos, um fator preocupante era o grande número de distorção idade/série, a grande defasagem escolar e a não existência da cultura escolar, já que os educandos não ficavam em sala de aula, tinham dificuldade em respeitar os professores e os colaboradores daquele espaço, não realizavam as atividades propostas.⁷

Neste trecho, pode-se observar a resistência apresentada por alguns setores das comunidades, fato que pode ser resultante de dois recortes. O primeiro, oriundo da repressão histórica sobre o Monte Belo, induz a uma maior coesão da comunidade a partir do estranhamento ao novo e ao externo. O segundo recorte é em relação às religiosidades. Ainda que com forte presença da comunidade católica naquele espaço, as outras denominações religiosas, desde as de matriz africanas até outras cristãs, ocupam relevante espaço nas comunidades do Monte Belo e Nova Esperança, ocasionando certa desconfiança, desconforto e, fundamentalmente, medo de doutrinação católica.

Mas, principalmente, no trecho supracitado, fica evidente que as práticas dos educandos são destoantes ao processo de escolarização.

⁷ Plano de ação Centro Educacional Paulo Freire.

Contudo, a distorção idade/série implica, também, num processo escolar em desencontro com os processos sociais dos educandos. Uma vez que, a distorção é, comumente, baseada em pontos fora da curva média de uma instituição. E ainda, estes pontos de exceção, costumam ser reservados aos excluídos do processo escolar.

Porém, quando a exceção da distorção, causada diretamente pelo abandono, ainda que temporário, da escola pelo educando e reprovação do mesmo, torna-se via de regra, deve-se buscar compreender os processos que levam a este ponto. Como primeiro passo, identificar o papel da escola se faz fundamental. Uma vez que considerar a mesma como espaço socializador e normativo, implica em reconhecer o fracasso frente as condições previamente vistas. Considerar, ainda, a escola como espaço mediador de conhecimentos, pode permitir uma maior tolerância em relação as práticas violentas dos educandos, pois, é a forma dominada de relação pelos mesmo, mas ainda implica na impotência da escolarização frente aquilo.

Mas afinal, não somente compreender o papel da escola é importante, como também compreender do que é composta a mesma, uma vez que a escola pode representar diversos papéis de acordo com pluralidade de seus agentes, sendo eles docentes ou discentes. Isto é, a escola possui objetivos e funções específicas, e decorrente disto possui práticas e normas específicas. Entretanto, em que grau a escola deriva-se do comportamento externo para conjugar suas funções? E, além disto, em que grau suas funções servem à dinâmica externa? A partir destes questionamentos, surge a problemática central da presente pesquisa. Ou seja, ao falar de uma dinâmica específica da escola, se fará necessário compreender do que se compõe esta dinâmica e, ainda, a partir de onde ela surge. Para compreender isto, utilizar-se-á o conceito chave desta pesquisa: Cultura Escolar – para então compreender sua capacidade de mediar os conflitos de ordem simbólica entre ela mesmo e a cultura de classe local, evidenciando as formas e papéis da escola em tais comunidades.

Contudo, serão mobilizados os conceitos dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu, principalmente, e Jean-Claude Passeron, para buscar compreender as disputas no campo simbólico, que traduzam a relação de uma cultura de classe, isto é, das comunidades atendidas pelo Centro Educacional Católico Paulo Freire, com a cultura escolar, a qual far-se-á detalhadamente debatida e explicitada no decorrer do trabalho, mas que,

em princípio, é necessário defini-la como um conjunto baseado em *normas e práticas*, cuja projeção signifique e possibilite a mediação de conhecimentos e processo de socialização.

Assim sendo, tais temas serão mobilizados para compreender os impactos oriundos do processo de transição da administração da escola pública estadual Paulo Freire, para a gestão privada da Rede da Congregação Católica de Solidariedade, formando o Centro Educacional Católico Paulo Freire, que teve como primeiro ano letivo 2012. Pois, ao realizar-se um levantamento básico e primário acerca dos dados referentes à escola da gestão pública, identificou-se um contexto de necessária compreensão que antecedeu a alternância de gestão.

O primeiro indicador é referente às estatísticas levantadas pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico, de 2005 até 2011, que foi a última participação da Escola Paulo Freire; indica uma média abaixo em comparação direta com a média estadual. Isto somado ao diagnóstico supracitado pelo Rede da Congregação Católica de Solidariedade, onde revela-se a inferência de um *habitus*, isto é, um princípio gerador de práticas, que possui a violência como referencial, no processo escolar, e ao baixo número de estudantes atendidos, 170 de acordo com nota da SED, evidencia a ineficácia em gerar um valor simbólico, ainda que parcial, do programa e discurso institucional. Ou seja, uma escola que não conseguiu superar práticas avessas aos seus processos internos.

Outro ponto interessante é sobre uma das metas apresentadas na nota da SED sobre a parceria com a RCCS. Cujo objetivo era atingir 550 educandos em 2014, lembrando que o primeiro ano letivo gerido seria 2012. Sendo assim, em um curto espaço de tempo, isto é, 3 anos, o CEC Paulo Freire deveria expandir o corpo discente em mais de 220%. Este número indica uma questão: a necessidade de reaproximar a escola da comunidade e, além disto, significar o processo escolar, em hipótese, a partir do fortalecimento da cultura escolar dentro daquele espaço. Uma vez que é impossível a população no recorte etário crescer 220% em três anos, o que indica que uma grande parte dos moradores locais não frequentam aquela instituição, fato que deve-se ao conjunto de fatores, desde estrutura precária, descaso do poder público e, fundamentalmente, falta de credibilidade daquela instituição escolar.

Para isto, também é válido lembrar que no processo de incorporação da escola pela RCCS, fora dado início também ao processo de educação integral, mantendo a proposta que a RCCS tinha em seu centro social que já era presente há mais de uma década naquela localidade. Assim, proporcionando uma maneira integrada de currículos até então inéditas. Fato que merece destaque, pois, tratando-se de uma comunidade fechada, nem sempre a inclusão de novas medidas na escolarização que já não era totalmente incorporada pelas práticas locais, poderia causar um estranhamento ainda maior, acendendo as disputas no campo cultural.

Desta forma, perceber a existência ou não de um conjunto de práticas voltadas a mediação e ou construção de relações culturais no espaço educativo, implica em compreender os mecanismos de disputa e violência simbólica. Contudo, tais aspectos serão investigados a partir do prisma dos agentes escolares. Isto é, não somente o discurso oficial há de ser interpretado e analisado, mas o mesmo será, dialeticamente, contraposto com as narrativas de educadores e colaboradores.

Pois, ao relacionar as diferentes narrativas, dados e ações presentes no território do Monte Belo, pode-se aprofundar na análise da construção da escolarização local, observando o comportamento da cultura escolar a partir das ações voltadas ao convívio na escola e a relação educando-educador.

Sendo assim, a presente pesquisa terá como problemática central identificar os processos em movimento na escola que ilustrem e apresentem como relacionam-se as dinâmicas das comunidades locais, com suas cargas culturais, com a própria cultura escolar. Para, desta forma, compreender o próprio recorte de classe promovido pela escolarização.

2.4. Justificativa

Oriundo das experiências profissionais de quem vos escreve, a presente pesquisa visa compreender as relações existentes entre a cultura escolar, isto é, normas e práticas vinculadas a escola e ali desenvolvidas, e a cultura local, considerando as disparidades entre tais manifestações culturais. Desta forma, compreendendo as estratégias e ações da escola

no processo pedagógico como práticas oriundas de um princípio unificador

Porém, para compreender de forma mais ampla a construção do objeto de pesquisa do presente trabalho, bem como seu desenvolvimento, é necessário compreender a relação do pesquisador com o objeto. Desta forma, descrevo brevemente o desenvolvimento de meu interesse pela temática e, consequentemente, a relevância de tal estudo.

2.4.1. Das experiências pessoais ao desenvolvimento acadêmico

Ao longo do ano de 2014, enquanto eu cursava o terceiro e o quarto semestre do curso de bacharel em Ciências Sociais, tive minha primeira inserção na comunidade Nova Esperança, ao trabalhar voluntariamente com crianças e adolescentes de lá, ensinando os princípios básicos de música, especificamente violão. Durante esta prática, atendi a cerca de 25 alunos, nos quais manifestava uma grande disparidade tanto a nível etário, quanto comportamental, apresentando-se como um primeiro desafio: conseguir sensibilizar e ou atingir a todos com as aulas de violão.

Contudo, naquela mesma época fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Durante tal programa, tive contato com educandos do terceiro ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Leonor de Barros. Tal turma possuía características heterogêneas, por ter em seu meio, alunos de diferentes idades, bem como alunos empregados em diversas áreas do mercado, além dos alunos de caráter mais ‘regular’. Porém, por mais heterogêneos que fossem, não era possível, na minha visão, traçar um paralelo entre eles e meus alunos de música. Pois, no morro, a relação que se formava não era por meio do conteúdo da aula, mas pelas relações interpessoais.

Desta forma, os processos educativos do Conjunto de Morros, onde situam-se as comunidades Monte Belo e Nova Esperança, foram ganhando notoriedade ao meu olhar, fato que, juntamente a um convite de determinado coordenador do CEC Paulo Freire, me levou a entrar no processo seletivo para uma vaga naquela instituição. Sendo assim, iniciei meus trabalhos no início de 2015, permanecendo até meados de novembro. Ainda que curta a passagem, mostrou-se de grande aprendizado.

A primeira questão que ganhou notoriedade foi a diferença entre as aulas de música, as quais ministrei no ano anterior de minha entrada na instituição, entre a realidade escolar. Havia um novo elemento. Muitas vezes a dificuldade de acessar ao educando ou até mesmo de compreender suas atitudes. Mas ao mesmo tempo a noção da complexidade das relações que estavam postas lá, bem como as peculiaridades daquela escola, como um espaço público laico gerido uma instituição privada confessional, uma estrutura de gestão e docente de nível privado numa comunidade de baixa renda, uma gestão de cunho católico que debate aborto e direitos de minorias, entre outras dualidades, faziam crescer o meu interesse em entender o que estava em jogo.

Concomitante às funções profissionais, cursei a disciplina de Sociologia da Educação, da matriz de licenciatura em Ciências Sociais, a qual aguçou meu desejo pela investigação sociológica da educação, culminando na participação do NEJUC, núcleo de pesquisas voltadas a juventude e educação. Desta forma, dedicando maior tempo do curso para esta área de conhecimento.

Devido, então, a complementação das experiências profissionais a formação acadêmica, pude desenvolver a afinidade com a sociologia da educação, a qual permeia e impulsiona o presente trabalho.

2.4.2. Uma introjeção da prática no campo acadêmico

Considerada a relação existente entre os interesses e afinidades do pesquisador para com a problemática da pesquisa, há de se expor a relação entre o campo escolar e o campo acadêmico. Desta forma, é importante atentar para as formas pelas quais a educação brasileira é direcionada, sobretudo nas regiões mais periféricas. No caso do CEC Paulo Freire, é um estudo feito sobre uma escola abandonada pelo poder público, numa comunidade também abandonada, que acabaria por ser fechada e remanejada, ainda que moralmente a escola já estivesse inapta a receber educandos. Por isto, acaba por findar-se numa parceria com o setor privado, o que gerou polêmica em princípio.

Contudo, talvez de forma diferente do que se vê em grandes clássicos brasileiros como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, não foi pela escola pública que vimos uma reestruturação escolar no sentido mais amplo de empoderamento e qualidade, no Monte Belo. Porém, poder-se-

ia descartar todo conhecimento construído em tal espaço, por relacioná-lo a setores que não são vistos com bons olhos ao tratar da esfera pública. Mas, também poder-se-ia fazer uso deste conhecimento, destas ações, para melhor observar o método pedagógico utilizado, as formas de inserção e relação para contribuir com as análises científicas relacionadas ao campo e, quem sabe, propor um modelo, um método ou uma alternativa a escola pública.

Entretanto, tal pesquisa se mostra relevante por abordar temas que por muitas vezes são taxados e estereotipados por categorias e fins políticos. Mistificando tanto positivamente quanto negativamente ações e relações. E por este meio, poder-se-á analisar o que de fato acontece por entre as diversas e complexas relações sociais existentes no meio escolar.

E, ainda, se faz necessário lembrar que, o presente trabalho pode ser de um raso alcance, sobretudo pelas condições limitadas do pesquisador, mas que alarga um pouco mais o debate na área da educação ao relacionar este tema com as periferias existentes no município de Florianópolis, bem como tornando ainda mais complexo ao expor as conexões intrínsecas com o campo cultural, religioso, público e político.

Isto é, tal pesquisa pode preceder ou até mesmo contribuir com análises mais completas e detalhadas, uma vez que a problemática central aqui apresentada é importante para pensar em termos gerais o papel e o potencial da escola. Dado que observaremos a dinâmica existente entre as *normas* e *práticas* da escola em caráter interno, bem como a forma em que o ambiente externo impacta na construção da cultura escolar.

Este formato de análise da realidade escolar, implica num viés simbólico da escola, pensando-a como um mediador ou instrumento das violências simbólicas presentes no campo de disputa das culturas de classe. Contudo, buscar compreender a cultura escolar como cultura de classe, submersa numa estrutura diversa a qual é oriunda, é buscar compreender até que ponto a escola pode ser protagonista na socialização dos indivíduos, e até que ponto a escola reproduz ou não os outros níveis de socialização ou da estrutura social.

Ainda numa abordagem de caráter teórico, talvez uma última e, possivelmente a mais importante, contribuição do presente trabalho, seja identificar em que grau a violência de classes, isto é, a violência simbólica produzida pelas disputas das mesmas, especificamente aqui no campo

escolar, podem ou não implicar em dominação. Isto é, sobretudo pensar a capacidade de reprodução da escola ao reproduzir a estrutura.

Sendo assim, o presente trabalho procura reunir as linhas gerais das teorias acerca da cultura escolar, para então pensar de que forma ela age interna e externamente a escola, de modo específico. Bem como, procura ainda estabelecer relações com as propostas do sociólogo francês Pierre Bourdieu, sem deixar de explicitar os cuidados metodológicos e epistemológicos, afim de reconhecer as limitações de quem vos escreve, bem como as limitações de teorias não originárias do Brasil ou de realidades próximas a nossa.

Deste modo, é com o desejo de contribuir, ainda que minimamente, para o debate da sociologia da educação, sobretudo, aquele que envolva as relações culturais, sociais e econômicas que interagem com o ambiente escolar.

Capítulo II

3. Fundamentos epistemológicos da cultura escolar

Pensar a cultura escolar não faz referência somente à instituição regente do ensino, mas envolve a compreensão do espaço-tempo em que se faz inserida, uma vez que a cultura escolar possui uma relação de interdependência da “cultura geral” de determinado espaço. Deste modo, para observar e analisar o contexto em que se faz inserida o CEC Paulo Freire, serão mobilizados conceitos e categorias referentes à teoria sociológica do francês Pierre Bourdieu. Contudo, far-se-á aqui um discorrimento teórico acerca dos conceitos mobilizados para compreender o contexto social das comunidades do Monte Belo e Nova Esperança.

Além disto, também estará contemplado neste capítulo as principais correntes e ideias sobre a cultura escolar, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre o próprio objeto, justificando, também, a metodologia e o referencial utilizado. Finalizando, será apresentada a metodologia utilizada para delimitar e estudar o objeto do presente trabalho, bem como os processos de construção das mais variadas etapas e os respectivos procedimentos.

3.1. De Bourdieu às disputas simbólicas

Dentre as categorias aqui utilizadas, evidencio o conceito de *processo*, pois, terá grande relevância. Derivada do latim *procedere*⁸, onde significa método, sistema ou maneira de agir, bem como ação (*cedere*) de avançar (*pro*), far-se-á uso do significado como um conjunto de ações que são tomadas por indivíduos ou instituições, a partir das condições materiais e seus propósitos explícitos ou implícitos. Desta forma, tal conceito considera os impactos de tais ações no tempo-espaço, isto é, compreendendo a capacidade de reproduzir-se e reverberar-se no tempo, não sendo um ato e ou conjunto, isolado e ou inconsequente.

Ademais, ao analisar o processo escolar do CEC Paulo Freire, especialmente pelas práticas, costumes e ações de agentes envolvidos

⁸ Disponível em: <http://www.significados.com.br/processo/> (último acesso em 06/12/2015) ou <http://conceito.de/processo> (último acesso em 08/05/2016).

direta e indiretamente no âmbito escolar, serão utilizados os conceitos e as categorias do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O qual contribuiu em muito para diversos campos sociológicos e, sobretudo, o campo da educação.

Primordialmente, iremos utilizar os conceitos de *habitus* e *campos*, compreendendo sua proposta de superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, isto é, sua amplitude de compreensão das realidades, disputas e posições simbólicas. Sendo assim, o conceito de *habitus* é entendido como uma disposição de determinadas práticas de algum grupo ou classe, ou seja, sobretudo, as ações comuns ao espaço que são interiorizadas pelos indivíduos. Então, as práticas adotadas pelos indivíduos para ocuparem e fazerem-se coerentes com aquele grupo, são os *habitus* originários a partir, mas não somente, da necessidade provocada pela estrutura, ou seja, pelo *campo*, o qual compreendemos como um espaço e ou grupo interdependente de outros, detentor de uma dinâmica própria, no qual, encontram-se os *habitus* atribuídos pelos indivíduos. O *habitus* é, sobretudo, de classe. Isto é, o *habitus* é a interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Com isso, o compreendemos como um princípio gerador e, fundamentalmente, diferenciador de práticas.

Logo, o conceito de *habitus* é a forma de compreender, sentir e julgar o mundo, sendo estendido e construído a partir de outros três conceitos, a ser: 1) *Ethos*, um sistema de valores implícito e profundamente interiorizado que é compreendido dentro de determinados *campos*; 2) *Hexis* que compreende os princípios interiorizados pelo corpo, geradora de certa aptidão que não é natural mas adquirida; 3) *Eidos*, um modo de pensar específico, a “apreensão intelectual da realidade [...] que é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos” (THIRY-CHERQUES, 2006, pp. 33). Desta forma “o corpo está no mundo social, mas o mundo social está no corpo (sob forma de *hexis* e *eidos*)” (BOURDIEU, 2001, pp. 185).

Sendo assim, outro fator importante de ressaltar, é que Bourdieu expõe ao longo de sua obra as relações de poder existentes dentro do *campo*, uma constante luta pela superação e ou manutenção do *status quo*, sempre muito bem arranjadas pelos capitais social, cultural, econômico e simbólico. Porém, no que diz respeito ao campo educacional, o capital que se faz fator de distinção e, além disto, é mobilizado nas disputas deste campo pelos agentes, é o capital cultural. Desta forma, cabe aqui,

evidenciar as três formas pelas quais se manifesta o capital cultural, sendo elas: 1) o estado objetivado, onde este encontra-se em livros, mapas e outros bens culturais; 2) estado incorporado, quando é manifesto a partir de disposições que facilitam o aprendizado, herdadas e incorporadas pelo indivíduo; 3) estado institucionalizado é a manifestação do capital cultural em títulos e certificados, que podem também ser a mediação entre o capital cultural e econômico, como a troca de um pelo outro.

Contudo, essas disposições e posições são geradoras, também, da *violência simbólica*, a qual caracteriza-se a partir da interiorização da exterioridade que pode levar a coerções morais, culturais, fundamentalmente simbólicas. Desta forma, podemos pensar a violência exercida pela escola ao invadir um espaço estranho as suas práticas, gerando conflitos de ordem simbólica.

Entretanto, ao pensar as disputas que ocorrem dentro dos variados *campos* é fundamental apresentar as *posições* dos agentes. Imediatamente, a primeira posição que se faz evidente é a posição de classe. Para tanto, ainda, é necessário compreender a abordagem de Bourdieu em relação as classes sociais. Isto é, o sociólogo francês buscou romper com o paradigma representado nas dicotômicas teorias objetivistas e subjetivistas no que diz respeito às classes sociais. Uma vez que, a proposta objetiva de avaliar e classificar classes parte, somente, da assimilação dos dados estatísticos e, conseqüentemente, materiais, fator gerador de um hiato entre as complexas relações de classe e a proposição unicamente numérica. Enquanto a proposta subjetivista de classe, parte das classificações individuais agregadas indicadas como uma ordem social, que submete-se ao conceito de status de Weber, relacionável com estratégias individuais.

Porém, para compreender as classes sociais, é necessário fazer um movimento dialético. Ou seja, uma classe é a partir da relação com o todo, ou seja, com outras classes. Far-se-á claro esta ideia ao comparar a burguesia de uma pequena cidade do interior com a burguesia de uma capital de estado. A relação entre as duas burguesias não será de igualdade, uma vez que a burguesia da pequena cidade se faz como tal, apenas em relação ao proletariado pertencente a mesma estrutura que ela. Ainda, provavelmente, a burguesia da capital estaria para a burguesia da pequena cidade, como o proletariado da pequena cidade está para a burguesia do mesmo local. Numa análise objetivista, a burguesia existente seria apenas a da grande cidade, ignorando as relações de

dominação e disputa simbólica existente dentro de um campo específico que no caso seria a pequena cidade. Por outro lado, segundo o olhar subjetivista, a propriedade simbólica da burguesia local não chegaria perto de competir com a burguesia da capital, novamente sendo insuficiente para compreender as diversas *posições sociais* dos agentes.

Logo, ao pensar as classes sociais, devemos submeter o peso da classe em relação a estrutura social, ou seja, compreender as classes a partir da *posição de classe* que dar-se-á pela relação com as outras, sobretudo. Porém, a posição de classe dentro da estrutura social revela as disputas simbólicas existentes dentro destes *campos* de relações. Contudo, a classe ou o grupo enquanto agente social, mobiliza capitais econômico, simbólico, cultural, político, entre outros, que a partir da distribuição dos capitais determinará a posição do agente.

Assim sendo, partir da compreensão da correlação de forças entre os agentes enquanto classes sociais, faz necessária a compreensão das disputas simbólicas internas da classe. Ou seja, pensar a posição social do indivíduo dentro de sua classe pelo prisma da *disputa simbólica*. Para tanto, é evidente pensar a relação da estrutura com o indivíduo, o que de fato transforma aquela classe em classe? O que de fato rege as escolhas e o direcionamento dos indivíduos pertencentes ao grupo? O *habitus de classe*:

O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” de “vocações”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismo objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (BOURDIEU, 2013, pp. 202)

Neste contexto, o *habitus* desempenha a mediação entre as estruturas objetivas e as práticas, conduzindo, assim, as ações possíveis dentro de tal contexto. Ainda nesta linha, a cultura escolar de uma classe, em sua generalidade, tende a corresponder as práticas oriundas da interiorização das estruturas objetivas, isto é, ao *habitus de classe*, ou

ainda, a cultura escolar enquanto cultura de classe. Contudo, voltemos por um instante para as comunidades Monte Belo e Nova Esperança, especialmente ao CEC Paulo Freire. Há um momento de rompimento com determinadas práticas legitimadas, pertencentes ao *ethos* local. Desta forma, alterando as estruturas locais, sobretudo a dinâmica escolar, haverá uma alteração também nas práticas, um reajuste das práticas às estruturas.

Por fim, neste trabalho desenvolver-se-á as problemáticas empíricas e teóricas relacionadas a disputa simbólica no campo educacional do Monte Belo e Nova Esperança, oriunda da implementação da uma diferente instituição educacional. Relacionando, então, a cultura escolar com o *habitus* de classe, pensando, ainda, a escola como um *símbolo de distinção*. Além disto, observar a dinâmica do *habitus*, também como um esquema de percepção e apreciação, a partir das práticas, discursos e relatos existentes e colhidos no Monte Belo, é observar a posição social da instituição escolar.

Entretanto, antes de tal análise, é fundamental elencar também as limitações dos conceitos de Bourdieu evidenciados a partir das críticas construídas por alguns autores. Para então, poder compreender desde o plano teórico a complexidade da questão prática.

Desta forma, a primeira crítica aqui analisada diz respeito a amplitude do conceito de classe enquanto critério de diferenciação dos grupos familiares – e neste ponto é onde se faz menção às práticas escolares. Contudo, além do conceito de classe, Bourdieu faz uso também das *frações de classe*, que segundo Percheron, tais ideias e conceitos, ainda mostram-se insuficientes para contemplar as complexidades existentes em cada classe e seus princípios unificadores. Isto é, o *habitus de classe* ou da fração de classe não seria capaz de explicar a diversidade e pluralidade de práticas e costumes existentes naquele meio, uma vez que, como aponta Maria Alice Nogueira ao citar determinada conclusão da obra de Percheron,

Certas atitudes em relação à educação dos filhos (valorização da submissão, do esforço ou da autonomia; rigorismo ou liberalismo educacional) variam não tanto em função da classe ou fração de classe, mas, sim, de outros fatores mais ou menos independentes em relação à divisão em classes. A autora destaca, especialmente, a trajetória ascendente ou descendente do grupo familiar (e não necessariamente da classe), o nível educacional, o meio rural

ou urbano e a postura mais ou menos conservadora e religiosa de cada família. As diferenciações estabelecidas a partir desses critérios não poderiam ser reduzidas àquelas definidas a partir do critério de classe. Assim, por exemplo, as famílias em trajetória ascendente, com um nível educacional mais alto, que vivem no meio urbano e que são menos religiosas (ou menos conservadoras) tenderiam a adotar uma postura mais liberal na educação dos filhos, qualquer que seja a categoria socioprofissional dos pais. Tenderíamos a ter, então, dentro de uma mesma classe ou fração de classe, famílias com um comportamento bastante diferenciado em matéria de educação. Inversamente, teríamos famílias de classe sociais diferentes que adotariam certas atitudes educacionais similares.⁹

E ainda dado tais aspectos relacionados aos fatores de distinção internos e externos às classes sociais que englobam a crítica ao conceito de classe bourdieusiano, conclui-se que, portanto, o *habitus* tanto individual ou familiar não pode ser reduzido de forma direta ao *habitus de classe*.

Sendo assim, a evidente crítica de que apenas o conceito de classe não dá conta de compreender as relações que produzem as diversas práticas dentro de um mesmo antro, uma segunda complementação crítica a Bourdieu surge. Contudo, este segundo aspecto diz respeito à transmissão do *habitus familiar* que, segundo Lahire, não acontece de forma automática ou por osmose. Isto é, exemplificando, apenas a existência de livros na casa de tal família, ou seja, capital cultural objetivado, não garante a transmissão deste capital entre as gerações. Outro exemplo a ser observado é que apenas a existência da escola no Maciço do Morro da Cruz não garante a transmissão de capitais culturais.

Enfim, as críticas de Percheron e Lahire mostram-se fundamentais para aprofundar ainda mais nas propostas do próprio Bourdieu, pois, contribuem para uma maior compreensão das disposições do *habitus* e suas consequências.

⁹ NOGUEIRA, Maria Alice, & NOGUEIRA, Carlos Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, 2002, pp. 26.

3.2. O conceito de cultura escolar

Relacionar, então, a *cultura escolar* como cultura de classe, em outros termos, é condicionar a *cultura escolar* ao *habitus* existente no campo determinado, o que Bourdieu e Passeron indicam ser um arbitrário cultural, isto é, uma concepção derivada da classe dominante, sem implicar em superioridade. Entretanto, reconhecer o princípio unificador ou gerador da *cultura escolar*, não é o suficiente para definir a mesma, afinal, o que mobilizamos quando utilizamos este conceito? Para responder a tal questão, será necessário resgatar as principais linhas acerca deste conceito e da própria função da educação.

Desta forma, uma primeira reflexão necessária é acerca da contribuição de Durkheim sobre a educação. Porém, é claro, pensar educação nos termos de Durkheim é ir além da escola, mas nela também, pois, a educação é um fenômeno social que consiste, também, em socializar os indivíduos¹⁰. Para que ocorra esta socialização, Durkheim aponta como necessária a ação de uma geração mais velha sobre uma outra geração mais nova, de forma a inculcar conhecimentos, práticas e ações comuns a um determinado meio, estrato ou casta. Ou seja, propiciar o alcance ao domínio dos conhecimentos e práticas fundamentais a um grupo, que determine seu pertencimento a tal. Logo, para um grupo social de alto capital cultura, a educação servirá para reafirmar e naturalizar o acesso e domínio de obras de arte, expressões tidas como eruditas, além de práticas corporais como costumes, postura e comportamento adequado a tal meio. Entretanto, tratando-se de uma classe proletária, certamente a educação servirá como mecanismo de justificação da necessidade do trabalho, bem como adequação do corpo àquelas práticas. Socializar, ainda que referente as proposições funcionalistas do princípio do século XX, considerando também a complexidade do tema educação, ainda mais ao desenvolver e findar do século passado, é importante ressaltar apontamentos que relacionem a educação para além dos agentes mobilizados diretamente.

Sendo assim, a concepção de cultura escolar pode variar diretamente de acordo com a proposição do papel da educação. Contudo, reconhecer a cultura escolar é, também, reconhecer a dimensão política

¹⁰ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1952.

da escola que, pelo seu processo pedagógico, se faz agente, dinamizando a própria cultura. Considerando estes aspectos, uma forma interessante de compreender o aspecto político e socializador da escola é a partir da obra do britânico Paul Willis. Em sua obra '*Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*', o autor constrói, a partir de uma etnografia em uma escola inglesa voltada ao atendimento do proletariado, o conceito de cultura contra escolar. Tal conceito que, em princípio, é uma antítese da cultura escolar que é ponto central do presente trabalho, pode ser de grande valia para compreender as relações políticas existentes no seio escolar e, também, entre a instituição e a sociedade.

Desta forma, Willis analisa um grupo de estudantes que, comumente, são tidos como 'fracassados'. Isto é, aquele grupo que não possui um desempenho satisfatório para o padrão escolar, porém não somente em notas, mas que são apresentados como subversivos. Assim sendo, Willis elenca as práticas comuns aos estudantes deste grupo, isto é, observa a existência de normas que caracteriza-os, o que eleva tal ação a um nível coletivo e não somente resultantes de processos estritamente individuais.

Para compreender tais ações e associações deste grupo, Willis¹¹ amplia a questão das ações para além do âmbito escolar e constata que

Ser um dos 'rapazes' não se restringe a um determinado tipo de comportamento e identidade no interior da escola. Essa identidade está associada também com o "sair" à noite e desenvolver uma compreensão não apenas da escola, mas também do bairro, da cidade e das ruas.

Ou seja, a cultura contra escolar tem vínculo com as relações e posições externas à escola, embora seja nesse espaço que se manifeste. Contudo, Willis avança ainda mais em relação as realidades extraescolares ao entrevistar tais estudantes e constatar que os mesmo não se consideram fracassados no meio escolar. Além disso, outra constatação é que para estar neste grupo, ainda que inconscientemente, o estudante

¹¹ WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre, 1991.

deve ter habilidades, destrezas e agilidade, física e de raciocínio para poder corresponder as práticas comuns do grupo.

Logo, Willis faz a progressão da escola ao trabalho. Onde as famílias de tais estudantes trabalham ou, fundamentalmente, os chefes de família é o chão de fábrica. Espaço hostil e desgastante, o chão de fábrica, constatado pela etnografia do britânico, reproduz as mesmas relações ruidosas encontradas na cultura contra escolar. Citando desde a relação entre os próprios funcionários ou destes com seus chefes para ilustrar tais atitudes, tanto na escola quanto no trabalho, os indivíduos desenvolvem uma cognição viva, isto é, propondo seus atos como afirmação de sua escolha, sem relacionar nem de longe suas trajetórias com o fracasso.

Cotejando, ainda que pela cultura contra escolar, a reprodução do *habitus* de classe no meio escolar, marca a instituição escolar com as características do território, da população que atende e com seus respectivos costumes, atribuindo dessa forma a cultura escolar com a cultura de classe, propondo a escola como intermediadora desta relação. Porém, as interpretações teóricas sobre como acontece essas interações e relações acerca da cultura escolar são variadas, de modo a comporem, em suma, três correntes que aqui serão apresentadas, devido à importância de cotejar as diversas proposta com o objeto de estudo.

Ao evidenciar a cultura escolar enquanto produto das formas escolares de educação, isto é, a partir da organização pedagógica, planos de ensino, currículo e etc. implica, em um primeiro momento, pensar a educação apenas pelo viés da escola. Logo, pensar a cultura escolar como produto da estrutura escolar é, em outros termos, pensar que a escola não reproduz a cultura ‘geral’, mas gerencia a cultura a partir de suas práticas, formas, normas e estruturas. Por esta definição compreendemos a teoria dita *estruturalista* da cultura escolar. Ou seja, pensar que a instituição escolar pode gerenciar a cultura escolar pelas suas práticas, de forma desconexa com o contexto global ou, pelo menos, de classe, pode mostrar-se uma pretensão perigosa. É ignorar, de certa forma, as influências externas no processo de escolarização, a modo de pensar que, com uma readequação das normas escolares pode-se produzir práticas e saberes de forma positivamente impactante.

Além de produzir sua própria cultura a partir das estruturas da escola, a teoria *interacionista* a respeito da cultura escolar, propõe dimensionar a escola como instituição local, ou seja, variando de unidade

para unidade, evitando pensar a escola como instituição global. Porém, a produção da própria cultura é resultado da percepção da cultura escolar enquanto organização escolar, sobretudo, dos agentes e atores, nas suas relações entre pares, entre atores e território, atores e saberes, etc. Porém, da mesma forma que pensar a cultura escolar como produto de práticas pedagógicas e organizacionais, propor a cultura escolar como produto das relações internas dos agentes, agora de forma a promover o indivíduo ao patamar de agente, não garante, ainda, compreender o estudante em sua totalidade. Pois, não contemplar as relações dos estudantes com o todo social e a posição ocupadas por ele nos diversos *campos*, ou até mesmo na classe, implica em propor uma escola com uma autonomia que não se traduz na prática.

Tendo em vista, ainda que brevemente, as linhas gerais acerca das teorias *estruturalista* e *interacionista* far-se-á fundamental para que, ao analisar a teoria *funcionalista* e, acima de tudo, para cotejar e pensar em linhas mais amplas a realidade analisada e pesquisa no presente trabalho.

Desta forma, a abordagem funcionalista da cultura escolar, inicialmente, submete-se a ação de enculturação, presente na obra do já citado Durkheim, de uma cultura global por meio do processo escolar. Mas, claro, esta linha teórica pondera a relação de interdependência da escola, pois, também ela se faz agente. Contudo, perceber estes traços gerais ainda não evidenciam a forma que se constitui a cultura escolar. Para tanto, Julia (1995, pp. 9) evidencia e caracteriza tal conceito da seguinte forma:

A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Julia evidencia duas palavras chave neste trecho para entender no que caracteriza-se a cultura escolar, sendo elas: normas e práticas. Isto é, as normas pedagógicas que delimitam currículo, formato escolar, corpo docente, para então delimitar também as práticas. Contudo, as práticas não tidas como determinadas somente pelas normas, assim como as normas não podem ser totalmente autônomas.

Portanto, a primeira relação deverá ser observada para que se possa desenhar o processo no qual realizam-se e formam-se as normas e práticas, é a relação com o meio social. Poder-se-ia, então, pesquisar sobre a origem social e a formação profissional dos agentes pedagógicos, isto é, dos educadores. Um educador ou, ainda, um gestor que sempre tenha tido vínculos com classes dominantes, que tenha sido formado a partir de práticas normativas direcionadas a um ‘comportamento comum’ – e aqui leia-se dominante, pode apresentar no seu processo pedagógico uma série de normas e práticas totalmente desvinculadas à realidade escolar. Nestes casos, Julia observa, então, que as normas e práticas são vinculadas a processos, ou seja “*normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)*”¹². Assim sendo, a fim de desenvolver as possibilidades dadas por esta definição de cultura escolar e resgatando Bourdieu, estará presente uma ideia de cultura escolar comprometida com a reiteração da disputa simbólica, isto é, de confirmar os detentores do capital cultural.

Pois, a partir do momento em que a cultura escolar está relacionada e coordenada pelas finalidades externas ao processo escolar, caracteriza a relação do *campo* escolar com os demais *campos* e, conseqüentemente, a deriva das relações e disputas de poder que ocorrem nestes outros espaços. Porém, a relação da cultura escolar com as finalidades externas, isto é, o *habitus* de classe que por sua vez é mobilizado pelas disputas internas e externas, bem como relação com outras classes, se dá de forma interdependente. Ou seja, a cultura escolar não somente é determinada pela cultura de classe, mas possui agência também. É uma relação de troca.

Ao retornar no histórico da escola Paulo Freire, sobretudo quando administrada pela rede estadual de ensino básico, conseguiremos ilustrar de forma excelente a relação da cultura escolar com o meio externo. Pois, recapitulando de forma breve, a escola Paulo Freire fechou em dezembro de 2011 devido a precariedade da estrutura física e pedagógica, bem como a possibilidade de passar a gestão para a Rede da Congregação Católica de Solidariedade (RCCS). De acordo com a Secretaria Estadual de Educação (SED), a escola em operava com 170 educandos em seu último

¹² JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, nº1, 2001, pp. 10.

ano, porém, indicava que após três anos, utilizando a mesma estrutura física, deveria atender 550 educandos. Isto representa, em linhas gerais, a baixíssima capacidade de mobilizar o corpo discente daquela localidade.

Um primeiro ponto a relacionar o externo e o interno escolar é a barreira física. Para elucidar este ponto, se faz necessário retornar ao ano de 2006, quando Danielli Vieira fez uso da escola Paulo Freire como interlocutora entre ela e seu objeto de estudo: o olhar do universo infantil do Monte Belo frente as violências. Em determinado trecho, ao explanar sobre o espaço físico, pode-se perceber de que forma a estrutura física relaciona-se com o meio externo

A instituição escolar é cercada por altos muros, o portão fica sempre fechado e guardado por um segurança terceirizado da ‘Casvig’. Grades e guardas procuram dar a impressão de local seguro e protegido, mas significam muitas vezes busca por controle. A configuração do espaço pode dizer muito sobre a escola, seus objetivos e sobre que tipo de pessoas pretende formar. No caso em questão, os muros altos servem tanto para ‘proteção’ da escola contra agentes externos quanto para dificultar as ‘saídas’ e entradas de alunos fora dos horários estabelecidos. Com relação a este último fim não há muito êxito, pois os estudantes sempre encontram um jeito de pular os muros ou escapar pelos fundos da escola.¹³

É perceptível a comum ocorrência de estudantes ‘saírem’ da escola fora dos horários estabelecidos, ou seja, uma prática corriqueira que vai na contramão das normas escolares. E essa distância existente entre essa norma e a prática, caracteriza-se pelas “disparidades entre as dinâmicas cotidianas e o projeto político pedagógico”¹⁴, pois, se a cultura escolar fosse uma consequência somente das gestões internas, a comum fuga da escola não poderia representar uma distância entre prática e norma, revelando uma lacuna. Desta forma, se cultura escolar é norma e prática, certamente o observado em 2006 não caracterizou a existência de cultura escola, ao menos neste aspecto. Porém, Danielli continua a falar sobre a imposição dos muros da escola, pois “no contexto do morro esses altos

¹³ VIEIRA, Danielli. O olhar do universo infantil sobre as violências: saberes, discursos e outras formas de expressão de crianças do Monte Serrat – Florianópolis/SC. *Arquivo físico NEJUC*. Florianópolis, 2006.

¹⁴ VIEIRA. D. Op. Cit. Pp. 27

muros e a proteção servem também como uma fronteira simbólica e material entre a instituição e agentes externos como o narcotráfico” (VIEIRA, 2006, pp. 29), fato complementado pela Janice¹⁵ ao descrever em sua pesquisa o contexto social do Monte Belo:

A Escola Paulo Freire está situada na comunidade do Monte Belo, região que enfrenta problemas sociais decorrentes do envolvimento de arte de sua população com o crime organizado e o tráfico de drogas. Nela se evidenciam a ressonância da violência, da precariedade social e econômica sob a qual vivem os moradores da região e, também nela, se reflete a cultura da brutalidade que serve de referência cotidiana para os seus jovens / alunos.

Cultura da brutalidade como referência cotidiana. Desta forma, as práticas e dinâmicas externas tornam-se o princípio unificador e socializador dos estudantes que acabam por reproduzir na escola. No entanto, aqui far-se-á um estudo sobre como e o quanto a escola pode, a partir da violência simbólica oriunda da disputa da cultura escolar (enquanto cultura de classe) com a cultura local, superar determinadas práticas culturais e afirmar-se a partir de suas normas e práticas.

3.3. Metodologia

Compreender, então, a cultura escolar como as normas e as práticas da instituição escolar, bem como sua relação de disputa com a cultura das comunidades atendidas pela escola, que no presente trabalho direciona-se ao CEC Paulo Freire e, conseqüentemente, às comunidades do Monte Belo e Nova Esperança, somente se fez possível a partir do conhecimento do campo em questão. Isto é, ao longo da já citada inserção nas comunidades, sobretudo como funcionário da escola no ano 2015, foi observado uma relação em construção entre a nova estrutura escolar e a comunidade. Evidentemente, os relatos informais dos educandos, moradores e até mesmo dos profissionais mais antigos, proporcionaram

¹⁵ SOUZA, Janice. ESCOLA E SOCIEDADE: EM BUSCA DE NOVAS REFERÊNCIAS CULTURAIS - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA. *Extensio – revista de extensão número 1*, Florianópolis, 2004, pp. 01.

uma narrativa rica, extremamente interessante, mas também cheia de lacunas.

O primeiro movimento da presente pesquisa caracterizou-se pela avaliação diagnóstica do campo e da bibliografia. Contudo, esta avaliação diagnóstica fora construída a partir de visitas preliminares ao CEC Paulo Freire, onde tive acesso aos primeiros documentos da escola, bem como relatos informais dos envolvidos no processo escolar, porém mais direcionadas ao tema da pesquisa. Concomitante a isto, e a partir das primeiras indicações de leituras, construiu-se também as primeiras referências teóricas utilizadas para compreender, delimitar e definir a emergente problemática.

Definido, então, o objeto de pesquisa, foi iniciado a escolha das ferramentas sociológicas de pesquisa. Ou seja, em primeiro lugar, tratando-se da tentativa de compreender a interação e relação cultural a partir dos processos correntes e ou ocorridos, foi necessário encontrar o mecanismo apropriado para resgatar tais acontecimentos. Sendo assim, dois caminhos despontavam como possíveis alternativas: a análise documental ou, então, colhimento dos relatos dos envolvidos direta ou indiretamente com os processos escolares. Inicialmente, o proposto seria partir da análise documental, investigando artigos científicos que relatassem experiências e aspectos das comunidades e da escola. Contudo, foi identificado como insuficiente tal meio de obter dados. Além disso, ao longo da pesquisa, o colhimento de informações e relatos diretamente com os envolvidos no processo foi visto como necessário e complementar à análise documental.

Porém, adotando também este formato de pesquisa, surgiu a necessidade de definir o interlocutor adequado e viável. Desta forma, os possíveis interlocutores seriam, sobretudo, educandos, professores, gestores, auxiliares do espaço físico e do processo pedagógico, familiares e ou lideranças comunitárias. Contudo, tratando-se de uma pesquisa qualitativa em cima de uma gestão escolar que chega agora na metade do seu quinto ano, optar por escutar os educandos apresentou um risco de amostra, pois, o educando poderia variar segundo o tempo na instituição, questões sócio econômicas, individualidades, sem contar que uma amostra mínima de educandos do Ensino Fundamental I (participantes e não participantes do currículo integral), Ensino Fundamental II (participantes e não participantes da jornada ampliada e ou projeto de

jovens aprendizes) e educandos do Ensino Médio (adultos ou não), ganharia grandes proporções, inviabilizando a pesquisa.

Descartando, neste modo, a viabilidade de construção da pesquisa a partir dos relatos dos educandos, as lideranças comunitárias e ou famílias mostraram-se, também, inviáveis às necessidades do pesquisador. Isto é, acessar as famílias também demandaria uma extensa pesquisa e apresentaria inúmeras dificuldades de obter relatos, uma vez considerando a posição de um pesquisador frente as comunidades de baixa renda, marcadas pela violência social e pelo narcotráfico, podendo gerar desconfortos, relatos lapidados ou omissos, além de ser determinado pelo acaso amostras coerentes à realidade local.

Dadas as dificuldades e impossibilidades, o acesso aos gestores, professores e demais profissionais da escola far-se-ia de fácil acesso. Contudo, antes definir exatamente os interlocutores, houve a necessidade de definir o instrumento específico de entrevista. Novamente, para compreender as relações existentes entre distintos princípios unificadores de práticas, isto é, *habitus*, a hipótese de questionário mostrou-se insuficiente para contemplar tamanha complexidade.

Sendo assim, fora identificado a importância da interação entre pesquisador e interlocutor, de forma a conseguir explorar aspectos que apresentem-se ricos para compreender os processos delimitados na pesquisa. Logo, a entrevista semiestruturada foi escolhida como ferramenta sociológica de pesquisa. Finalizando, a escolha por este mecanismo de colhimento de dados levou a definição dos interlocutores. Uma vez que o mecanismo implica em maior autonomia para o discorrimento dos fatos, foi atestada a importância de entrevistar os empregados pela escola. Porém, tendo em vista a necessidade de compreensão de processos, optou-se pelos profissionais das variadas áreas da escola, sendo elas: da equipe de apoio, recepção, corpo pedagógico e gestão. Mas com o cuidado de ter por amostra os profissionais que trabalham na escola desde o primeiro ano da gestão da RCCS.

Desta forma, os primeiros contatos para com os profissionais a serem entrevistados, bem como a própria direção da escola, se deu de forma tranquila e leve, sem maiores dificuldades. Contudo, a autorização para acessar os documentos da escola, entrevistar os profissionais e frequentar o espaço escolar veio a partir de um pedido expresso verbalmente em

reunião com a gestora pedagógica. Entretanto, como já explicitado ao início do presente trabalho, os nomes dos entrevistados, da instituição, das comunidades e da cidade, foram alterados e ou ocultados por questões éticas. Uma vez que se faz referência à antiga gestão da escola, adentrando questões delicadas que não proporcionam uma outra via dos fatos cá apresentados. Além disto, expõe-se questões de identidade que podem acarretar problemas pessoais, por isso aplicou-se nomes fictícios e ou pseudônimos em todos os nomes que não o do pesquisador. Juntamente com a ocultação das localidades, nas referências das entrevistas fora ocultado o local do colhimento das mesmas.

3.3.1. Objetivo Geral das entrevistas semiestruturadas:

Identificar as realidades do processo escolar vivido nos primeiros anos de gestão da RCCS na Escola Paulo Freire, com intuito de compreender as normas e práticas comuns aos educandos e seu contexto social, bem como as normas e práticas comuns aos docentes.

3.3.2. Objetivos Específicos das entrevistas semiestruturadas:

Identificar as práticas comuns aos educandos e suas transformações desde 2012;

Identificar as ações e ou estratégias da gestão escolar presentes nas entrelinhas das práticas das educadoras;

Analisar as estratégias pedagógicas e as práticas dos educandos/educadores a partir dos diversos olhares entrevistados;

Contemplar as análises dos processos pela pluralidade de olhares.

3.3.3. Justificativa

Considerando o objetivo geral da presente pesquisa que compreende os processos de construção da cultura escolar do CEC Paulo

Freire, aqui se fez uso, como ferramenta sociológica, as entrevistas semiestruturadas. Uma vez que, não apenas as estratégias oficiais e registradas em documentos foram necessárias para compreender os processos que ocorreram e ocorrem naquela comunidade escolar, mas também as práticas pedagógicas, sobretudo, no primeiro ano de gestão, para que haja contrapontos entre o observável atualmente, as ações e estratégias oficiais, e as narrativas das educadoras, gestoras e demais profissionais que se fizeram presentes e protagonistas dos processos escolares tanto no momento inicial como atualmente.

3.3.4. Metodologia das entrevistas

A partir de um inicial levantamento, foi constatado a presença, no atual quadro de funcionários do CEC Paulo Freire, de três professoras, duas gestoras, uma profissional moradora local responsável recepção dos educandos, educadores e ou visitantes, bem como outra profissional do apoio ao espaço físico, também moradora local, que trabalharam desde o primeiro ano de gestão da RCCS. Tratando-se das gestoras, uma delas fora a diretora da época, atual coordenadora do serviço social. Enquanto a outra está à frente da coordenação pedagógica desde o início da gestão.

Desta forma, se fez o emprego de entrevistas semiestruturadas para coleta de dados destas referidas educadoras e ou gestoras. Para tanto, as entrevistas foram construídas a partir da trajetória pessoal, sobretudo, na formação e atuação profissional. Propiciou-se em primeiro momento a apresentação e trajetória acadêmica, com o intuito de observar semelhanças entre práticas e perfis. Posteriormente, fora tempo das falas a respeito de trajetória profissional, porém, colocando o CEC Paulo Freire como eixo. Isto é, perguntando, por exemplo, quais foram as experiências além da atual e, fundamentalmente, quais são as principais particularidades da prática pedagógica no CEC Paulo Freire, sobretudo nas temáticas de: gestão, práticas dos educandos e, claro, algum tema de interesse pessoal da entrevistada.

Além disto, fora proporcionado espaços para a entrevistada colocar-se como protagonista na narrativa, sendo que isto é um movimento natural. Além disto, enquanto entrevistador, foi buscado apresentar certo domínio sobre os acontecimentos, além de que, por já ter

sido colega destas profissionais na mesma instituição, irei buscar a maior relação possível entre os discursos e a realidade, evitando a construção de uma personagem durante as entrevistas, de acordo com o alerta de Bourdieu (1999). Assim sendo, as entrevistas realizadas devem ser tomadas como uma versão dos fatos, considerando a importância delas, mas sem remeter papel de verdades absolutas, afim de precaver erros metodológicos, já que são relatos de partes interessadas no processo educacional.

Contudo, antes da aplicação da entrevista com as profissionais escolhidas a partir das condições supracitadas, foi realizada uma entrevista piloto. Isto é, uma entrevista teste para que fosse observado os devidos e necessários ajustes. Além disto, foi observado o emprego de vinte minutos para a realização da entrevista.

O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se nos anexos.

Capítulo III

4. *Habitus* de classe: a violência como referencial simbólico

Como visto no capítulo anterior, apesar das ressalvas feitas a partir das críticas de Bernard Lahire e Annick Percheron, o *habitus* expresso nas ações dos indivíduos, relaciona-se, de forma mais ou menos determinante, pelo menos com o *habitus de classe* ou sua fração. Desta forma, o desenvolvimento do presente trabalho, isto é, a análise das relações simbólicas existentes no contexto escolar, perpassa, fundamentalmente, na observação do *habitus de classe*, pois, será a partir deste que haverá as condições de análise dos demais temas. Em suma, para que seja observada as normas e práticas de determinada escola, é requisito observar as normas e práticas de todo o contexto social onde encontra-se tal instituição.

Por isso, pensar a escola de forma desassociada de seu contexto social, assim como observar as classes sociais sem ser em relação uma com a outra, pode ocultar os processos específicos produzidos pela escola, bem como supor uma falsa independência entre os mecanismos externos e internos. Por exemplo, pensar o proletariado inglês do século XIX a partir dele mesmo, pode implicar em ignorar as relações de dominação existente entre tal classe e a burguesia local.

Desta forma, poder-se-ia construir uma análise referente à Escola Paulo Freire, enquanto gestão estadual, por exemplo, baseado nos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), vide o quadro abaixo¹⁶:

IDEB 5º ANO	2005	2007	2009	2011
MÉDIA UF ¹⁷	4,3	4,7	5,0	5,7
PAULO FREIRE	2,8	3,4	3,6	4,4

¹⁶ Consultado pela última vez no dia 15/04/2016 no site: <http://ideb.inep.gov.br/>.

¹⁷ Unidade Federativa local.

Contudo, analisar a complexidade da prática escolar somente pelos dados da escola, inferirá na baixa qualidade da relação ‘ensino-aprendizagem’, porém, sem ao menos tentar compreender as razões pelas quais o desempenho apresentou tal nível. Ou seja, além de tudo, buscar compreender a educação por números isolados, é construir um processo escolar universalizador, aquele que não contempla às necessidades dos educandos, mas corrobora com um processo de socialização excludente.

Assim sendo, destaca-se a importância da inclusão das condições sociais e econômicas perante as análises escolares. Ou seja, ao falar do CEC Paulo Freire e suas normas e práticas, será falado também das normas e práticas das comunidades atendidas pela escola, bem como as condições apresentadas historicamente.

Resgatando, então, o ano de 2012, sendo o primeiro ano de gestão da Católica, a qual é direcionada a presente pesquisa, quando, previamente, fora diagnosticado práticas avessas ao processo de escolarização. Desde resistência por parte de setores locais, até mesmo a impossibilidade da prática pedagógica frente ao descostume dos educandos em permanecer no espaço escolar nos momentos determinados pelas normas.

Porém, ampliando o debate, o objeto de pesquisa deste trabalho é justamente as disputas culturais existentes no espaço escolar, que se dão frente a realidade das comunidades Monte Belo e Nova Esperança, o *habitus* existente naquele espaço e o *habitus* incorporado pelas *normas e práticas* da escola, conjunto compreendido como *cultura escolar* que é oriundo de um *habitus* de classe distinto da local.

Entretanto, ao pensar o *habitus* local, remete-se a interiorização da exterioridade e, logo da exteriorização da interioridade. Ou seja, são as práticas e ações dos indivíduos pertencentes às comunidades Monte Belo e Nova Esperança geradas a partir de referenciais comuns, isto, valores simbólicos e necessidades derivadas da estrutura.

Contudo, tais valores, referenciais e necessidades também são variáveis das condições sociais comuns a estas comunidades. Logo, para compreender as relações sociais e as práticas comuns, a realidade material deve ser identificada também. Para tanto, a fala da educadora Juliana, ao ser questionada sobre a experiência do início dos trabalhos no CEC Paulo Freire, que parte da região de morros, apresenta tais aspectos

Aqui foi um descaso das políticas públicas, a escola foi abandonada pelo poder público [...] Os educandos sofreram negligência em vários aspectos. Eu imaginava que seria difícil trabalhar aqui, mas não imagina que haveria tanta dificuldade. Eles foram negligenciados... sem saneamento básico, sem infraestrutura, ocupação de território de risco por ser morro, né? Falta de direitos, direitos da infância e adolescência, lazer, cultura e educação.¹⁸

Isto é, trata-se de um território carente da mínima infraestrutura necessária para garantir a dignidade de sua população. Além disto, não somente um território escasso em estrutura, mas um espaço que nega o acesso aos direitos básicos do ser humano. Um território não democrático. Muitas vezes atribui-se o conceito de democracia somente ao campo político, num cenário de acesso universal aos direitos. Porém, os tais direitos políticos mostram-se secundários e negados quando na realidade social não se tem acesso a água, alimento e saúde.

Além dos direitos essencialmente mínimos para a sobrevivência física (água, alimento, moradia e afins), os demais direitos básicos fundamentais para o desenvolvimento digno como escola, cultura e lazer, chegaram escassa e tardiamente nas comunidades atendidas pelo CEC Paulo Freire.

Ainda fazendo analogia com o sistema político, quando a democracia entra em recesso, isto é, a garantia universal de direitos é dúbia ou negada, a luta sai das tribunas, palanques e da simbologia, partindo para a luta física. Da mesma forma as relações locais, aquelas que precedem a relação institucional, são moldadas de acordo com o que é negado ou não aos seus indivíduos. Num território tão negligente e excludente como a região dos morros onde encontram-se as comunidades Monte Belo e Nova Esperança, relações diplomáticas e ‘políticas’ de fato não são a regra.

Logo, este ambiente instável que se cria a partir da negação de direitos básicos do indivíduo, são determinantes para o entendimento da forma com que se estabelecem as relações dos que habitam neste território. Trata-se de pessoas que foram negadas no acesso ao ensino, no acesso ao emprego e no acesso à dignidade. De tal forma que,

¹⁸ BRAGA, Juliana. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo, 2016.

inconscientemente, naturalizam as violências sofridas cotidianamente, passando a reproduzi-las em suas práticas. Claramente não se pode generalizar um ambiente tão complexo, porém, são nessas condições que formam-se novos cidadãos florianopolitanos.

Contudo, também por essas circunstâncias que o narcotráfico consegue afirmar-se. É uma das poucas instituições que acessa de fato as entranhas das comunidades, oferecendo acesso a uma realidade que fora totalmente negada aos demais. E não se faz exagero ao elencar o tráfico de drogas como ascensão do indivíduo. Pois, relatado informalmente pelos educadores, a história de determinada turma do CEC Paulo Freire que realizou uma visita ao CIC (Centro Integrado de Cultura) durante uma exposição de Miró durante o ano de 2015, ganhou repercussão internamente, uma vez que os jovens, em maioria negros, foram discriminados naquele espaço. Isto é, os moradores da região dos morros não somente não frequentam espaços ditos eruditos, ou ainda disputam posições mais dignas na sociedade. Eles são impedidos, coagidos e excluídos de qualquer espaço que não seja a pobreza. Pobreza a qual, aliás, não é apenas a realidade prática daquelas pessoas, mas sim a trajetória natural de suas vidas, ou seja, a pobreza não surge como possibilidade, ela é concebida como um processo natural àquelas pessoas, é totalmente naturalizada.

Se as estruturas sociais encarregam-se de excluir os moradores do Monte Belo e Nova Esperança, os mesmos acabam por interiorizar tais mecanismos excludentes. Desta forma se dá a naturalização da pobreza por parte dos próprios atingidos, por exemplo. Além disto, como as violências se fazem presentes em quase todas as relações destas comunidades para com outros espaços e ou grupos, seja por distinção de classe, etnia ou status, muitas vezes direcionando subempregos, explorações da dignidade humana e até mesmo pensando os moradores do Maciço como objetos de trabalho. Tais condições implicam diretamente nas práticas de tais pessoas. Pois, um subemprego que apresente baixíssima remuneração, condições subumanas e alta carga horária, pode influenciar nos processos socializadores da comunidade, impossibilitando muitas vezes o acompanhamento dos pais na escola, uma alimentação e moradia digna, a oportunidade da vivência das infâncias numa família onde desde cedo o indivíduo é obrigado a trabalhar. Enfim, tais estruturas excludentes, ao serem interiorizadas, permitem que a exploração vivida fora da comunidade seja

experimentada ali mesmo, seja por explorações intrafamiliares como trabalho infantil, doméstico, abuso sexual, negligência, etc.

Contudo, tais fatores são refletidos diretamente nas práticas dos educandos do CEC Paulo Freire, evidenciando uma vez mais a profundidade das violências sofridas pelos mesmos. E, por consequência, se a violência é o referencial, ela será a prática. Tal aspecto fora ilustrado ao longo do presente trabalho, ainda que de forma indireta, mostrando impactos específicos, como agressões e outras práticas comuns. Contudo, a forma mais geral pelas quais a violência, sobretudo a violência cometida nos mecanismos de exclusão, podem manifestar-se, foi relatada de forma breve pela educadora do Ensino Fundamental I Rosaline, ao discorrer sobre o início de seu trabalho na escola em questão, ela evidencia que

No primeiro ano que trabalhei aqui foi muito difícil a questão deles se manterem em sala de aula, de respeitar, de bater na porta, de pedir licença. A questão social, sabe? De convivência, era bem assim, difícil para eles¹⁹

Ou seja, as violências são tão presentes nessa realidade, bem como os mecanismos de exclusão são tão ativos, que são interiorizados pelos educandos, revelando tais aspectos nas suas práticas mais comuns, inclusive naquelas que corroboraram com a própria exclusão do educando, tal qual as relatadas pela educadora. Desta forma, reitera-se: se a exclusão é um referencial, a exclusão será uma prática.

5. (Re)organização das *práticas e normas* escolares

Imersa neste contexto excludente e violento, a escola pode corroborar e auxiliar na reprodução de tais processos comuns ao território pertencente caso não proponha um processo pedagógico de enfrentamento a tais realidades, cuja matriz seja as problemáticas locais. Isto é, ao analisar relatos e pesquisas referentes aos últimos anos de gestão Estadual da escola Paulo Freire, fora diagnosticado e evidenciado que as práticas e ações escolares, ao atritar com as práticas locais dos educandos, resultava num processo escolar que afastava o educando da escola, corroborando ainda mais para um processo de exclusão, uma vez que em

¹⁹ SANTOS, Rosaline. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo, 2016.

suas estratégias e planos de ação, a instituição não conseguia atingir o educando em sua totalidade, penalizando-o pelo ‘fracasso’ num aspecto sem relevância as verdadeiras causas de tais atitudes. E ainda dado o relato da primeira diretora da escola como gestão Católica, Karla, graduada e mestra em Serviço Social, que evidencia tal afastamento

Eu acho que havia um histórico de desresponsabilização do Estado em relação ao processo educativo. Então eles estavam acostumados, muitos desses meninos e meninas, a chegarem neste espaço, enquanto ainda do Estado, e não ter professor: mandavam embora. Incomodava: mandavam embora. Tinha conflito em sala de aula: mandava pra casa. Qualquer coisa motivava a retirada da escola e não a permanência na escola. Eu acho que isso criou um movimento de que a escola não era uma escola que agregava.²⁰

Desta forma, segundo a versão do fato apresentada na entrevista, a escola não possuía qualquer responsabilidade em relação aos processos que a cercavam. Ou seja, em primeira instância, há uma escola com suas normas e práticas, isto é, a cultura escolar, que valoriza determinados aspectos como permanência em sala, bom comportamento e similares, em detrimento da agitação, ‘baderna’, desrespeito e outros. Contudo, a forma encontrada para fortalecer e explicitar as normas escolares era ambígua, isto é, exatamente antagônica aos próprios objetivos, acabando, desta forma, por afastar o educando da escola. Conforme indicou Karla, isto infere um processo escolar que não contempla as realidades sociais experimentadas e vividas pelas comunidades atendidas pela instituição.

Concomitantemente à ausência da escola nos processos externos, à norma escolar ambígua que afastava o educando, ainda havia a estrutura precária. Da falta de condições materiais à falta de um corpo docente completo, formava o movimento de fracasso simbólico escolar. Uma instituição que não agregava aos seus frequentadores, de forma a se deslegitimar no quadro social. E isto se torna visível ao observar o relato, ainda da gestora Karla, que diz respeito ao processo de transição de

²⁰ MADEIRA, Karla. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

gestão, primeiras matrículas e os primeiros olhares do novo processo pedagógico, ao ser questionada justamente sobre isso:

Então, como eu estava te dizendo, né, em 2012 a gente assume uma escola que era do Estado. Uma instituição privada assume uma escola que era do Estado e o período em a gente assumiu, perto do dia 9 de fevereiro de 2012 a gente pegou a chave e efetivamente entrou neste espaço aqui. Então a partir dali, a gente tinha que assumir as matrículas dos educandos que já estavam matriculados, os que já estavam matriculados do ano anterior quando ainda era estadual, eram cerca de 90 alunos. E nós entramos com uma capacidade para atender 350 educandos, isto é, a escola teria essa capacidade física. Hoje nossa meta e capacidade já é outra. Então quando a gente começou em 2012 a nossa meta era essa, 350 educandos. Aí a gente entra no processo de matrículas desses educandos, de divulgação das nossas propostas, dos objetivos da instituição católica para desmistificar que, por ser uma instituição vinculada à religião católica, não era um espaço que iria atender católicos especificamente e exclusivamente. Não vou me lembrar exatamente o número, mas não chegamos aos 350 educandos, mas chegamos muito próximos disso. Acho que em torno de 295 educandos, esse dado posso passar depois mais fidedigno. Quase 300 alunos dentro de um espaço, alguns que já estavam, outros que já estiveram nessa escola quando era do Estado e tinham migrado para outras escolas, e como estava reestruturando o espaço educativo do Monte Belo, retornam pra cá. E aí começamos todo um debate interno de como vamos validando a escola desses educandos. Deixa eu ver. Porque é importante pensar a escola como uma continuação do território da casa deles. Até porque a escola está dentro do território deles. Eles saem de casa, isso em 2012, ok? Hoje é outro processo. Então, em eles saíam de casa com a roupa que eles estavam, sem material escolar, sem cadernos, sem lápis, sem pasta, enfim. Passamos o primeiro ano todo trabalhando essa dimensão que a gente chama, digo, chamávamos naquele período da não cultura de escola. Como se aqueles educandos não estivessem habituados a um processo curricular ou de formação, de trabalhar em grupo ou estar em grupo, enfim, de matérias ou da dimensão da escola.²¹

²¹ MADEIRA, Karla. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo, 2016.

Este relato evidencia inúmeros processos e pontos chave da reorganização das normas e práticas escolares, ou seja, da cultura escolar. Retomando as dificuldades da ambígua norma da antiga escola, cujo reflexo pode ser visto inclusive na aparente migração de estudantes que saíram da escola Paulo Freire, buscando outras oportunidades e outros espaços de ensino, talvez até mesmo abandonando a vida escolar, mas que retornaram à escola após a reestruturação do processo e do espaço escolar do Monte Belo. Uma vez que, na antiga gestão haviam cerca de 90 educandos matriculados e a escola começa a operar no mesmo espaço com meta de atender 350 educandos e consegue matricular praticamente 300, revela que tal escola havia perdido sua legitimidade perante a comunidade, que preferiu outros espaços escolares.

Desta forma, evidencia-se, ainda, as limitações de uma gestão escolar ou, além disto, de modelo de escola universalizadora que constrói normas e práticas sem considerar o contexto social e a complexidade do educando que atende. Contudo, é importante ressaltar que não trata-se de uma crítica aos profissionais que lá exerceram suas funções, mas sim a exposição de um modelo com suas limitações e suas consequências excludentes. Assim sendo, ao ser deslegitimada pelos processos sociais, a escola findava por corroborar e reproduzir ainda mais os mecanismos sociais de exclusão, sendo, deste modo, uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais. E sendo tal ferramenta, se torna mais um mecanismo a ser incorporado e interiorizado pelos educandos, fortalecendo e confirmando a trajetória de exclusão dos mesmos.

Além do mais, o relato em questão ainda toca em um ponto central para compreender os mecanismos da escola: a cultura escolar reproduzida pelos educandos. Isto é, ao citar práticas comuns como ir para escola sem material, sem uniforme, atrasados, até mesmo não ir, não permanecer em sala e estranhamento com as normas curriculares, evidencia-se, sobretudo, dois aspectos latentes no antigo processo escolar. O primeiro diz respeito à larga distância existente entre as práticas escolar e as práticas culturais externas. É o distanciamento entre o *habitus de classe* e a *cultura escolar*, o que implica na ressignificação da escola pelos educandos a partir do *habitus de classe*, que submete a escola a posições inferiores, uma vez que outros processos socializadores mostram-se mais acessíveis, concretos ou relacionados com as práticas e necessidades da comunidade.

O segundo aspecto é referente a incapacidade da escola, ou do projeto pedagógico estadual, de mediar as diferenças existentes entre as normas e práticas comuns aos educandos e as normas e práticas comuns e necessárias ao processo pedagógico de forma inclusiva. Ou seja, inculcar práticas e normas até então alheias aos educandos, mas necessárias ao projeto escolar, de forma que considere as particularidades da cultura local, formando assim um projeto pedagógico com as características locais.

Por fim, os esforços e da dedicação dos educadores que trabalharam na gestão estadual, como a própria Dona Ilda, deram vida e forma à escola Paulo Freire ao longo das décadas de dedicação dos locais para a mesma. Entretanto, a negligência pública pode ter sido o fator fatal para a continuidade daquela instituição.

5.1. Os desafios e estratégias da nova gestão

Tendo em vista os principais aspectos sociais e culturais das comunidades Monte Belo e Nova Esperança que são atendidas pelo CEC Paulo Freire, bem como a versão da dinâmica escolar apresentada pelas entrevistas naquele espaço, evidenciou-se as limitações e insuficiências de um projeto pedagógico pensado somente para dentro do espaço escolar. Ou seja, um projeto que acaba por desconsiderar as dinâmicas externas, propondo-se, então, como um mecanismo de exclusão e reprodução das desigualdades externas. Contudo, não apenas as desigualdades existentes naquelas comunidades, mas sobretudo das desigualdades existentes entre aquelas comunidades, aquela classe, com outras que desfrutaram de um projeto pedagógico semelhante, porém elaborado para elas mesmo.

Desta forma, pretende-se nesse trabalho, também, compreender os aspectos que sofreram mudanças, assim como os aspectos que não se alteraram no processo pedagógico, e a partir disso observar as implicações oriundas da mudança de gestão daquela mesma escola. Entretanto, sem visar juízo de valores, mas expor sociologicamente os processos que ocorrem e, conseqüentemente, por que ocorrem. Para tanto, far-se-á fundamental a análise sobre a reorganização da escola a partir da realidade encontrada, dado que já contextualizado tal cenário, o seguinte

relato da gestora Franciele da Cunha, coordenadora educacional do CEC Paulo Freire, indica questões referentes ao início do processo escolar da RCCS no território das comunidades Monte Belo e Nova Esperança, bem como demandas, ações e estratégias

No início, o que os educadores mais traziam como demandas, era basicamente questões relacionadas com conflitos em sala de aula porque isso era muito gritante. Então, praticamente, embora eles soubessem e a gente também que a questão da aprendizagem era o grande desafio, a questão dos conflitos físicos, verbais, da dificuldade de comunicação e da comunicação violenta, tomava muito tempo dos professores. E também a própria não compreensão por parte das crianças e dos jovens do que eles estavam fazendo aqui. Uma das questões que impactava muito era a distorção idade série. A gente tinha educandos já mais velhos que não estavam alfabetizados, em turmas de idade menor, e isso acabava criando dificuldades. Então esses dois fatores, sendo a perda dos processos de aprendizagem, do direito a aprendizagem aliado com o fator do conflito, da comunicação violenta e das agressões, faziam com que a gente tivesse um cenário bem delicado. Daí isto exigiu nos primeiros momentos, 2012 e 2013, uma entrega muito grande da gestão em mediar estes conflitos e, em paralelo a isso, ir construindo um processo de formação dos professores. Porque a gente não aprende a lidar com isso na faculdade, e era complicadíssimo achar um professor com perfil para atuar neste contexto. Então a gente tinha que ir fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. Ir dando conta dos conflitos, escutando os educandos para entender também quais eram as angústias deles. E também ir fazendo o processo formativo dos professores.

Novamente se faz presente em um relato de educador ou gestor do CEC Paulo Freire as dificuldades em relação ao convívio coletivo. Embora seja importante considerar que, por ser o início das práticas escolares daquele grupo, muitos aspectos surgem como novidades, implicando em maior dificuldade. Tendo tal pressuposto elencado, o supracitado relato indica um fator fundamental para compreender uma vez mais a cultura local: a comunicação violenta. Este é um aspecto característico da interiorização das práticas locais pelos educandos, isto é, o *habitus de classe*, princípio unificador das práticas que atende a uma norma e ou necessidade local para as relações, que no caso é a violência.

Cuja interiorização a partir das estruturas de relação, é exteriorizado também no ambiente escolar.

Porém, dentre tantos, o primeiro aspecto a ser observado aqui para compreender o processo de reorganização das normas e práticas escolares, além da compreensão das práticas já existentes, é o movimento apresentado neste último relato a partir das demandas explicitadas pelos educadores para a gestão. Isto representa um diálogo interno que busca a compreensão das práticas existentes para executar um projeto pedagógico. Contudo, pensar a cultura escolar do CEC Paulo Freire como um conjunto de normas e práticas é atribuí-la ao *habitus de classe* que, evidentemente, não é da mesma classe ou fração a qual os educandos são pertencentes.

Tal fator implica diretamente na *violência simbólica* gerada a partir dos conflitos de classe ilustrados pelas normas e práticas escolares e pelas normas e práticas do território. Uma vez que, como evidenciado nas versões presentes nos relatos, especialmente no último, a dificuldade da gestão Católica em relação aos educandos evidencia uma forma pedagógica que entra em choque com os saberes, costumes e manifestações locais. Ou, até mesmo, pode ilustrar a incompatibilidade entre a estrutura escolar e a organização – ou necessidades materiais – das comunidades.

Entretanto, juntamente a isto, desponha no relato a visão da negação ao direito de aprendizado no estágio anterior da escola, sendo este o segundo aspecto fundamental para compreender as estratégias escolares adotadas. Evidenciado, sobretudo, pela distorção entre os indicadores de idade e série, a negação ao aprendizado implica numa prática pedagógica que negligencia o educando em sua totalidade, transformando a escola novamente em um mecanismo de exclusão, uma vez que tais educandos, conforme relato, chegam a séries avançadas sem serem alfabetizados. Logo, existindo a comunicação violenta casada com e negação a escola, forma-se um quadro delicado, se faz necessária a ressignificação da escola, juntamente com uma readequação das normas e práticas, vulgo *violência simbólica*. Pois, tais dificuldades implicavam diretamente na impossibilidade de tratar a questão curricular, vide o relato da educadora Rosaline

Quando eu vim para cá, eu vim para uma realidade muito diferente. Por mais que eu já tivesse trabalho em escola pública, privada e até mesmo indígena, me surpreendi bastante

no início aqui. A gente não gosta de falar nesse termo disciplina, mas essa situação no primeiro ano, lá em 2012, foi muito difícil. Seguir as normas e o código de convivência era muito difícil para o grupo, para o educando seguir a isso, respeitar. Por isso o primeiro ano aqui foi bem difícil e desafiador.²²

Contudo, após evidenciar a versão dos fatos acerca das dificuldades supracitadas, cuja existência abalavam o processo pedagógico, surge ainda as estratégias e ações de mediação elencadas pela mesma educadora

Hoje é diferente, não se vê mais nada disso. A gente até chora, é como se fosse um filho indisciplinado que cresceu. Vemos os educandos envolvidos com todos os projetos da escola, mudou a educação, o respeito. E isso é geral. Eles adquiram muito a autoestima, de uma forma geral, não só do aluno, mas a autoestima de toda família. Acho que tem uma ligação muito forte entre a autoestima e o desempenho deles. Porque é uma questão muito social, eram e são pessoas excluídas da sociedade, e a partir do momento que a escola está aqui e foi devolvendo a questão da escuta qualificada, de não bater de frente, de não apontar. Porque a gente não chega e diz que o educando é assim. Não chegamos dizendo que o aluno é terrível ou que o aluno não tem respeito. A gente tenta encontrar uma solução para que ele mudasse. Acho que foi tão persistente, dizendo que você pode mudar e vai mudar que eles acabaram mudando.²³

Neste momento, então, percebe-se que, frente ao delicado quadro apresentado pela escolarização, aplica-se um modelo de mediação. Contudo, para a gestão Católica, o fato de mediar representava a compreensão das divergências existentes no espaço escolar. É fundamental lembrar as divergências das comunidades, uma mais urbana e de enfrentamento oral, outra mais rural com características de enfrentamento mais físico, uma de origem quilombola, outra de origem

²² SANTOS, Rosaline. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

²³ SANTOS, Rosaline. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

campesina. Além das comunidades, a diferença da própria prática escolar com as práticas habituais. As diferenças entre as práticas escolares antigas e as novas. As diferenças socioeconômicas entre eles e entre eles e outros. Enfim, todas essas diferenças devem ser consideradas para o princípio da mediação, para o não julgamento e para a construção de um processo pedagógico inclusivo. E neste ponto, a gestão apresentou estratégias como a escuta qualificada que foi uma ferramenta utilizada pelo corpo pedagógico para identificar as problemáticas que circundam e direcionam o educando, para então fazer o encaminhamento. Desta forma, o serviço social se faz outra ferramenta complementar ao processo pedagógico, pois auxilia no acompanhamento ao educando, de forma a ir a fundo nas realidades para além da escola. Ou seja, a mediação foi possível e necessária num movimento de reorganização das normas e práticas escolares, porém, partindo muito mais da observação e acompanhamento ao educando do que enrijecimento das normas, de forma a flexibilizar para solidificar. Ou seja, a *violência simbólica* não se deu a partir do embate e enfrentamento de costumes, mas pelo contrário, a partir da ressignificação dos processos escolares em vários níveis, desde a família, passando pela comunidade e por fim fechando no educando tal processo.

A cultura escolar passa, então, a ter centralidade no processo pedagógico a partir do momento em que existe o movimento de compreensão do educando em sua totalidade. Fazendo, deste modo, um conjunto de normas e práticas a partir da possibilidade do educando, bem como de seu imaginário social, elucidando diferentes e novas necessidades, para então constituir um processo escolar que produza valor simbólico, isto é, que gere significado para o educando. Contraponto, então, a comum constituição escolar a partir exclusivamente das demandas da escola, fazendo com que os incapazes pelos diversas circunstâncias e contextos, sejam distinguidos dos que possuem base social, cultura, econômica, entre outras, para seguir tal trajetória.

Desta forma, a gestão católica focada em inculcar conhecimentos, cujo sentido seja o processo de socialização a partir do *habitus de classe* representado pela cultura escolar, deflagrou um processo de *violência simbólica*, de modo a contrapor os princípios unificadores e referenciais simbólicos daquela comunidade, a partir da suplantação de formas, gestos e modos de agir em nome da cultura escolar.

Evidenciado o aspecto de disputa simbólica em ocorrência naquele território, fundamentalmente a partir da escola, resta compreender e,

acima de tudo, indagar pela presente pesquisa, a seguinte questão: o processo de *violência simbólica*, em última instância, significa, representa ou, ainda, implica num processo de dominação?

6. Disputa simbólica: os reflexos da cultura escolar

A reorganização das normas e práticas referentes à escola no Monte Belo, como apresentado, inferiu na mudança das disposições dos agentes e, respectivamente, do próprio *habitus* daquele espaço, uma vez que novos referenciais às práticas se fizeram presentes, isto é, ao conceber a cultura escolar como *habitus de classe*, evidenciou-se a *violência simbólica* derivada da disputa simbólica na relação dos agentes no espaço escolar. Outros tipos de comunicação foram apresentados pela cultura escolar do CEC Paulo Freire, induzindo a supressão e censura de outras formas de comunicação, como por exemplo, a comunicação violenta, a qual se fez predominante nos territórios pesquisados. Contudo, a partir das práticas dos educandos no próprio espaço escolar, juntamente com a recepção ou não por parte da comunidade ao novo projeto de escolarização que se estrutura nas comunidades Monte Belo e Nova Esperança, podem indicar reflexos no *habitus de classe* a partir da disputa simbólica entre a cultura local e a cultura escolar.

Desta forma, o presente projeto busca compreender, dentro de suas limitações, o papel da escola quanto mecanismo social e ou ferramenta da disputa simbólica, além de observar em que medida pode servir ou não, secundariamente, a dominação de determinada cultura. Isto é, indo além das disposições de Bourdieu para pensar até que ponto a origem social determina o destino dos indivíduos e, fundamentalmente, de que forma se dá a transmissão dos capitais simbólicos e do *habitus de classe* a partir da escola.

Logo, para observar tais indicadores em suas complexidades, seria necessária uma pesquisa de larga amplitude, uma vez que as variáveis e fatores são inúmeros e multifacetados. Contudo, dentro das possibilidades do presente estudo, poder-se-ia elencar os reflexos do processo pedagógico em nível de práticas dos educandos dentro do espaço escolar, a partir das versões apresentadas nos relatos das educadoras entrevistadas por meio da ferramenta de entrevista semiestruturada, bem como os reflexos das relações escolares para com a comunidade por meio das versões presentes nos relatos das também entrevistadas gestoras.

Ao pensar o início do processo pedagógico do CEC Paulo Freire no ano de 2012, é presente a existência de normas e práticas por parte dos educandos, avessas a própria instituição. Porém, de forma geral, aquele ano é caracterizado, também, pela expansão abrupta do quadro discente, resultado de uma campanha do RCCS sobre a reestruturação da escola. As normas e práticas avessas ao processo de escolarização podem ser consideradas, não somente, mas fundamentalmente da comunicação violenta, do território negligenciado e não democrático, característicos da região de morros.

Porém, como já descrito no presente trabalho, estratégias como a mediação de conflitos, escuta qualificada, serviço social em apoio ao processo pedagógico, formação docente, entre outros encaminhamentos, caracterizaram as ações da escola, bem como sua proposta para com as comunidades. Tais estratégias permitiram o desenvolvimento e solidificação da escola e de seus processos, sejam curriculares ou socializadores. Deste modo, as ações do CEC Paulo Freire, evidenciam a existência de um tripé que serviu de base para todo o processo escolar aqui pesquisado e apresentado, sendo ele o trabalho das relações entre educadores, educandos e território.

Este trio base tem como meta contemplar um processo extensivo, pois, nele encontram-se os educadores como um todo, desde gestores, professores, auxiliares estruturais, etc. os educandos também como agentes escolares e, por fim, o território, cuja relevância se torna máxima, pois é onde residem os primeiros meios socializadores. Logo, diagnosticar reflexos a partir da disputa simbólica entre a *cultura de classe* e a *cultura escolar*, implica em observar mudanças nos três níveis, uma vez que eles mantêm relações de interdependência.

Além de observar os reflexos nestes três níveis, é fundamental pensar as relações entre eles a partir dos acontecimentos de alguma forma mensuráveis, expondo, então, o ocorrido no nível micro, seja a relação educando – educador, para posteriormente cotejar na questão a nível macro. Contando, sempre, na característica dinâmica e não estanque das relações, como a Karla exemplifica no seguinte relato, evidenciando um objeto específico da relação educando – autoridade

Estamos desde 2012 ainda trabalhando com o que é relação de autoridade, o que é autoritarismo e o que é um espaço democrático. É um processo, não é algo estanque. Mas em 2012 isso era algo muito mais conflituoso. Meninos e

meninas ameaçando professores, professores ameaçando meninos e meninas. Então a gente também avaliava o perfil do profissional que estava conosco, porque ele também tinha que entender em que território ele estava, que território é este do Monte Belo e da Nova Esperança. Sendo que a escola era praticamente o quintal da casa dessas crianças. Os pais entravam aqui e queriam agredir os filhos, a gente tinha que trabalhar um pouco essa perspectiva de que tinha um limite entre o que está dentro de casa e o que está nesse espaço da escola, mas sem desconsiderar que é um território permeado por privações e violações de direitos. E que isso de alguma forma acaba refletindo dentro do espaço escolar. Se a gente pensar a função social da escola, também é isso. Ela é trabalhar essa dimensão territorial, essa dimensão mais ampliada. Então no período a gente sempre contou muito com as associações de moradores que foram muito parceiras para o debate e para a discussão²⁴

Ou seja, a relação entre o educando e autoridade que é exposta no processo escolar a partir das práticas de negação à autoridade pelos educandos, se mostra oriunda de uma relação, talvez de classe, anterior autoritária. Isto caracteriza-se pela relação de interdependência das esferas e dos agentes. Ou seja, o território não democrático, aquele que não conta com disposições iguais para seus agentes, pode implicar em atritos relacionados à autoridade. Contudo, a relação entre educando e educador ainda implica em reconhecer, também, a relação entre educando e território, para construir uma relação estável entre educador – educando – território. Pois, o próprio território implica diretamente não apenas na prática do educando (como já exposto), mas interfere também na prática do educador, uma vez que é explícito no relato a intervenção direta dos pais e indireta do território permeado pelas privações e violações dos direitos.

Ainda é explicitado a função da escola como espaço mediador das relações extraescolares. Isto evidencia uma vez mais que, estando ou não nos objetivos de um plano de ação de qualquer que seja a escola, existe diretamente a intervenção da escola para com o meio, seja como mediadora ou não. Contudo, no caso analisado, a escola evidencia, sobretudo, essa potencial relação da escola para com o seu território e

²⁴ MADEIRA, Karla. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

visse e versa, vide a capacidade da *violência simbólica* do *habitus de classe*, representado pela cultura escolar, em intervir nas ações tanto dos educandos e locais quanto dos educadores.

Desta forma, a escola implica em uma relação direta com os agentes externos, isto é, não somente com educandos, mas considera toda a comunidade como participante do processo de escolarização. Neste ponto, pensar o todo como correlacionado à educação, é parafrasear em muito o pensamento educacional de Durkheim, onde não apenas a escola é responsável da educação, mas o todo social. Contudo, aqui relaciona-se o todo social à escola como protagonistas no processo de educação.

O CEC Paulo Freire, a partir ainda da entrevista com Karla, evidencia mais detalhadamente sua versão sobre as relações entre as comunidades do território e a própria escola, desta vez apresentando o tripé dos processos escolares

Nós tínhamos um adendo que como o espaço da escola é um espaço público do Estado, nos finais de semana e a noite a comunidade utiliza esse espaço. Estabeleceu-se uma série de acordos para a manutenção. E hoje temos isso muito tranquilo, coisa que no primeiro ano foi um pouco mais difícil, a gente já conseguiu estabelecer acordos com o próprio território. Então a gente dialogou muito, educadores, educandos e território. Nós não conseguimos ver estes três elementos desassociados, até porque a gente entende, e é um pensamento que tem mesmo desde 2012, que esse território é ampliado, escola é o território também. Aqui dentro acontecem várias dimensões que fazem parte do território. O que a gente discute, o que a gente debate, né? Se a função social da escola hoje é formar sujeitos emancipadores e críticos, então a gente tem que debater e tem que abrir, enfim. E para isso os conflitos existem, e aí por isso a gente trabalhou muito com as assembleias e mediações de conflito. Foi o que nos deu folego. Isso de um princípio muito democrático, mas não vou te negar que naquele momento a gente teve que chegar para meninos e falar para segurar em casa um tempo. Algumas situações para proteger o menino dos outros meninos, porque a violência entre eles era muito grande também. Violência que digo mais física, até porque nós temos dois territórios aqui dentro. Um é Nova Esperança, de uma cultura política, social e de ocupação diferenciada. E o Monte Belo também com outra cultura. Um povo da área mais rural e outro povo da área mais urbana. Se juntam aqui dentro. Monte Belo é mais da fala

e do grito, já a Nova Esperança é mais das vias de fato, da agressão física. E isso tudo você tem que construir junto, você não pode segregar, você não pode separar. Então esses elementos foram de construção cotidiana.²⁵

Assim sendo, o resultado da possível interpretação da escola como mediadora das relações sociais do território, pode ser observado nestas ações simples como a construção coletiva de acordos de manutenção para o uso compartilhado do espaço escolar, o qual, segundo os documentos da gestão Católica, estava em estado de depredação ao início do ano de 2012. Além disto, as assembleias e mediações de conflito entre as discrepantes realidades presentes no seio escolar, como as até então conflitantes comunidades da Nova Esperança e Monte Belo, evidenciam o diálogo como reflexo desta mediação. Entretanto, novamente é necessário expor o caráter da mediação enquanto forma de ação da *violência simbólica*, pois é a forma de legitimar a supressão de certos hábitos locais em nome do processo escolar.

Contudo, o reflexo das mediações, escutas qualificadas e assembleias como alternativas à comunicação violenta, é visto de forma mais clara no que toca ao código de convivência construído na prática pedagógica. Assim como os relatos já citados aqui, onde evidenciam uma mudança de comportamento em sala por parte de educandos e educadores, novamente a educadora Rosaline evidencia os diversos contextos que se passaram e passam durante o processo escolar vivenciado nas comunidades situadas na região dos morros desde 2012

Houve uma aproximação muito grande entre comunidade e escola, isso interferiu em tudo. Eu percebo na questão social, de saúde, de higiene e do desenvolvimento humano, uma mudança muito visível. Para quem pegou aqui no ano de 2012 lembra que os alunos não tinham nem lápis, caderno. Mochila nem pensar, eles vinham para escola sem nada. E isso uma turma inteira, não era um que não trazia. Agora não, hoje é um que não tem um lápis e toda a turma com material. Isso é a autoestima, quando os pais veem que vale a pena. E não é porque é dado pela escola, todos compram os seus materiais. Foi feita uma filmagem para uma formação pedagógica e durante a gravação eu observei que todos

²⁵ MADEIRA, Karla. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

estavam com os materiais. Isso pode parecer normal para alguém que chegar agora ou para alguém que leciona em outros lugares. Mas é um avanço, aqui não era assim.²⁶

O ato simples de levar material escolar pode não haver tanto significado em muitos contextos sociais, contudo, ao pensar as comunidades Monte Belo e Nova Esperança, o significado da compra de material escolar pelos responsáveis dos educandos evidencia a ressignificação da importância da escola, uma vez que, por serem comunidades de baixa renda, o gasto com materiais pode representar boa parte da renda familiar. Entretanto, pode-se especular que tal gasto seja visto como investimento, dado o relato em que a autoestima aparece praticamente intrínseca à educação, bem como higiene e outros indicadores.

Assim sendo, os reflexos gerados a partir da relação simbólica entre a cultura escolar e sua afirmação com a cultura local, evidenciam a importância que a escola pode tomar, não somente como reprodutora de mecanismos sociais, mas produtora de práticas diversas, uma vez que baseadas na realidade dos próprios educandos

²⁶ SANTOS, Rosaline. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

7. Considerações Finais

Ao delimitar o objeto da presente pesquisa, elementos como desigualdade e vulnerabilidade social, função da escola, cultura escolar, cultura de classe, violências físicas e simbólicas, entre outros, misturam-se numa perspectiva sociológica do mundo. Sobretudo, na perspectiva da educação cotejada pela sociologia. Indo mais afundo, na análise e observação da funcionalidade e dos mecanismos escolares, evidenciou-se, fundamentalmente, a intrínseca relação da educação com os mecanismos socioeconômicos.

Desta forma, este trabalho, cujo objeto foram as relações simbólicas entre um *habitus de classe* e outro tal como este, porém transvestido de cultura escolar, que caracterizaram a violência simbólica a partir da educação, evidenciou uma vez mais que a sociologia da educação nada mais é do que um carinhoso e suave nome para uma sociologia das desigualdades sociais. Uma vez que a instituição escolar, evidentemente, se constitui a partir do irregular terreno social, onde cada vez mais os precipícios culturais e econômicos se mostram irreparáveis na construção do processo educacional.

Contudo, assim como é crucial compreender as estruturas sociais para observar a educação e especialmente a escolarização, também deve-se atentar para o grau de interdependência da escola em relação às desigualdades sociais. Isto é, uma vez que as condições sociais de um indivíduo ou até mesmo de uma fração de classe indiquem que a trajetória escolar será a reprodução, corroboração e legitimação dos mecanismos de exclusão e ou distinção, não se pode levar como uma determinante.

Pois, a exposição de tal perspectiva é baseada na potencialidade da função escolar. Como explicitado nesta pesquisa, a instituição escolar é capaz de promover mudanças sociais, como normas e práticas, a partir de suas ações, desde que o processo escolar compreenda a integralidade do educando, cuja formação passa inclusive pelo território, pela organização social e moral, bem como outros fatores.

Contudo, tais mudanças sociais são ocasionadas ao compreender o educando em sua totalidade devido ao processo escolar ser um espaço de disputas simbólicas, fundamentalmente marcado pela *violência simbólica* dada pela relação de diferentes *habitus de classes* a partir da cultura escolar. Ou seja, por fim, quando a *violência simbólica* do processo de

escolarização – no inculcar saber, normas e práticas – não seja marcada pela dominação, ou que este não seja o fim, é quando a escola quebra com sua função de reprodução dos mecanismos de desigualdade social, bem como exclusão e distinção social.

Desta forma, reabrindo o debate existente entre Bourdieu e Lahire, os destinos escolares não são postos *a priori*. A origem social e o processo de socialização primária podem indicar traços da trajetória escolar do indivíduo, mas não necessariamente determinar a mesma. Novamente, infere-se os impactos culturais promovidos e provocados pela instituição escolar no processo de socialização primária, sendo a corroboração ou não de processos já iniciados em instâncias anteriores do indivíduo.

Para além disto, a *violência simbólica* provocada pelas disputas entre os distintos *habitus de classe* no seio escolar tendem a valorizar as normas e práticas dominantes, o que pode e, inclusive, deve corroborar com os mecanismos sociais de exclusão. Porém, quando o projeto pedagógico escolar busca em primeira instância a valorização dos traços culturais dos educandos e de seu espaço social, almejando em segundo plano a naturalização das normas e práticas, tende a mediar a construção do conhecimento. Isto é, quando há uma negociação, onde pode-se ceder e cobrar, como na ferramenta pedagógica ‘código de convivência’, o processo de escolarização adquire os traços locais, mesclando práticas. A aula de música que tende para a percussão, a prática de esporte que abrange a capoeira, as ações que gerem significado de acordo com a localidade. Estudar geografia, história, português e outras disciplinas, a partir do território em que se habita, buscando a história construída pela sua comunidade, a organização política que tange as comunidades em questão, gera de fato significado para o educando local.

Embora não seja a solução final, uma vez que o capital cultural mobilizado pelos educandos interfere diretamente no processo escolar, pensar um modelo pedagógico como um espaço socializador articulado com a socialização primária dos indivíduos pode alterar os arranjos e trajetórias, a partir do trabalho que pense, problematize e contemple a questão da transmissão dos capitais, sobretudo, culturais.

8. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In N. Zago, & L. Paixão (Org.), *Sociologia da educação brasileira: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARAUJO, Camilo Buss. A sociedade sem exclusão do Padre Vilson Groh: a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat. Florianópolis: *Insular*, 2004.

BARBOSA, Mário Davi. Comunidade, identidade e exclusão: uma abordagem da luta dos moradores da comunidade Monte Serrat pelos direitos humanos. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível: Acesso em: 10 maio 2015.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura da escola. In: Universidade Estadual Paulista – *Revista da UNESP*. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf

BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis-RJ. Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 7ª edição, 2013.

_____. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

BRAGA, Juliana. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. Florianópolis, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. No berço é que o destino toma conta dos homens?. *Revista Hispanista* (edição em português), v. XIII, p. 10-30, 2012.

CENTRO EDUCACIONAL CATÓLICO PAULO FREIRE. Plano de Ação. 2014.

_____. Projeto Político Pedagógico. 2012.

CUNHA, Franciele. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. Florianópolis, 2016.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1952.

FILHO, L; GONÇALVES, I; VIDAL, D; PAULILO, A. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e pesquisa*, v. 30, p. 139-159. São Paulo, jan/abr 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 23/07/2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, nº1, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MADEIRA, Karla. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice, & NOGUEIRA, Carlos Marques Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. Reportagem: Governo Colombo repassa gestão de escola pública para a iniciativa privada. Disponível em: <https://pcbssc.wordpress.com/2011/12/29/governo-colombo-repassa-gestao-de-escola-publica-a-iniciativa-privada/> Acesso em: 28/08/2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório PNUD Brasil 2012. In: Objetivos de desenvolvimento do milênio: relatório nacional de acompanhamento. Disponível em: http://www.pnud.org.br/Docs/5_RelatorioNacionalAcompanhamentoODM.pdf. Acesso em: 27/04/2016.

RODRIGUES, José Albertino (org.). *Durkheim (Sociologia)*. Trad. Laura Natal Rodrigues. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984. (Coleção grandes cientistas sociais).

SANTOS, Rosaline. Entrevista concedida a Elias Festa Paludo. 2016.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Nota sobre convênio de gestão compartilhada. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3270-governo-do-estado-e-rede-marista-assinam-convenio-de-gestao-compartilhada>. Acesso em: 14/04/2016.

SILVA, Fabiany. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216. Editora UFPR, 2006.

SOUZA, Janice. ESCOLA E SOCIEDADE: EM BUSCA DE NOVAS REFERÊNCIAS CULTURAIS - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA. *Extensio – revista de extensão número 1*, Florianópolis, 2004.

SOUZA, Jessé. In: Os batalhadores brasileiros (UFMG, 2012). Colaboração: ARENARI, Brand; TORRES, Roberto. *OS BATALHADORES E O PENTECOSTALISMO*: um encontro entre classe e religião. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2012.

TERRITÓRIO PRÓPRIO. Apresenta e discute aspectos do processo de urbanização e reordenamento do território urbano e seus impactos na interface com a preservação ambiental. Disponível em: <http://territorioproprio.blogspot.com.br/> Acesso em: 28/08/2016.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: uma teoria da prática. In: *Rev. Adm. Pública* vol.40 no.1 Rio de Janeiro Jan./Feb. 2006.

VIEIRA, D. O olhar do universo infantil sobre as violências: saberes, discursos e outras formas de expressão de crianças do Mont Serrat – Florianópolis/sc. *Arquivo físico NEJUC*. Florianópolis, 2006

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, 1991.

9. Anexos

Mapa Região de Morros (imagem 1)

Entrevista semiestruturada (2 páginas)

Imagem 1:



Região circulado em vermelho: Região dos Morros;

Circulado em verde: Monte Belo;

Circulado em Amarelo: Nova Esperança.

Entrevista semiestruturada modelo

*A linguagem aqui presente não representa necessariamente a utilizada ao longo da entrevista.

Desta forma, a estrutura da entrevista é a seguinte:

Apresentação mínima do objetivo da entrevista e dos participantes;

Entrevistado apresenta-se (nome, confirma que é empregado da escola e autoriza entrevista)

Perguntas a respeito de naturalidade e infâncias:

És natural de onde?

Estudasse onde?

Área de formação profissional:

Seu ensino fundamental e médio foi em escola pública?

Sua formação superior foi em instituição pública?

Onde te formaste e no que te formaste?

Quando?

Tens mais alguma formação? Pós, mestrado...

Porque? Quais foram teus interesses nesta área? Eles se realizam na tua profissão?

Área de atuação profissional:

Tu dás aula do que? (No caso de coordenação, excluir primeira pergunta) Podes descrever um pouco do teu trabalho?

Já ocupastes outra função aqui na escola?

Além do 'Freire', tivestes outros empregos?

Quando e por que tu chegaste ao CEC Paulo Freire?

Como foi o início do trabalho? Com o que tu te identificas aqui?

Podes descrever como tu te enxergas aqui desde o início até agora?

Prática dos educandos:

Como foi a recepção dos educandos?

Percebes alguma mudança dos educandos desde que chegaste aqui?

Essas mudanças são resultados das ações da escola? São resultados das práticas dos professores?

E quais são essas ações e ou práticas?

São ações planejadas e pensadas para gerar tais mudanças?

Como elas são planejadas?

Práticas da gestão:

Qual é teu grau de contato com a comunidade?

Como que tu enxerga a escola na comunidade?

A escola é bem aceita?

Em quais espaços a escola pode ser mais efetiva, onde ela pode crescer mais aqui no morro?

Podes descrever como funciona a gestão da escola e seu planejamento?

Tema pessoal:

Quais são as tuas motivações aqui?

Como tu te enxergas nesse processo?

Como tu enxerga o futuro da comunidade e sobretudo dos educandos?

Acredita que a escola deve tomar direcionamentos diferentes pro futuro?
Qual é o futuro dela aqui pra ti?